

ELŐSZÓ.

Ez a tanulmány a paedagogia alapkérdésével foglalkozik. Keresi a „paedagogikum“ értelmét, vizsgálja alkatát.

Valamennyi fejezete egy problema körül mozog s ugyanazt a kérdést különböző oldalról próbálja megvilágítani. Amint igen gyakori eset, hogy különböző oldalról fölvetett Röntgen felvételek szükségesek a szervezet valamely elváltozásának megállapításához, ép úgy a „paedagogiai valóság“-ot is különböző oldalról kell szemügyre venni, hogy belső alkatát fölfedezhessük. Ne ütközzék meg tehát az olvasó, ha a tanulmány folyamán esetleg ismétléseket vagy sokszor ellentmondónak látszó megállapításokat talál. Minden újabb felvétel mutat valami újat a már ismert részletek mellett s így hozzájárul a valóság megismerésének teljességéhez.

A neveléstudomány mindinkább szerves összefüggésbe kerül a filozófiával. Ennek a jelenségnek a gyakorlati értékét felmérni ma még nem tudjuk; tudományos értékéről, elméleti jelentőségéről azonban élénk bizonyosságot tesz az a valóban magas szinten álló irodalom, amely az utolsó két évtized alatt ezen a téren keletkezett. E sorok írója ennek a gazdag irodalomnak csak egy kis töredékét ismeri s így nem tarthat számot teljességre ebből a szempontból sem.

A paedagogiának a filozófiával való mind szervezettebbé váló összefüggésében két eszme emelkedik ki: az értékfogalom és a paedagogiai autonomia gondolata. Ezek nélkül a tudományos neveléstan ma már el sem képzelhető. A paedagogikum lényege az érték fogalmára utal, nélküle meg sem érthető. E körül forog e kis tanulmány. Értékelméleti megfigyeléseimet próbálom meg itt fölhasználni, illetve alkalmazni a paedagogiai

síkban.* Az egész csak vázlat, per summos apices kezeli a kérdést. A termékeny völgyek bejárása a jövő feladata.

Az érték fogalom mellett a nevelés „autonomiá“-jának eszméje foglalkoztatja sokat a gondolkodókat. Erre is léptenyomon kitérek. Ez a kérdés itt is ott is felüti fejét a paedagogiai valóság területén. Ép oly elkerülhetetlen, mint az érték s egymással szoros összefüggésben állanak. Az autonom paedagogia a lélek alkatához lehető tökéletesen hozzásimuló nevelést jelenti az értékek és a nevelés velük kapcsolatos ideája autonom voltának felismerése alapján. Mint ilyen tárgyilag és gyakorlatilag is magas, ideális követelmény. Azonban nélkülözhetetlen. A nevelés a maga sublimis jelentésében ezzel áll vagy nélküle bukik.

A szerző.

* V. ö. Valóság és érték, Kolozsvár 1915. A logikai érték problémája Budapest 1921 (Akadémia). A társadalom ismerettani alkata (Magyar Társadalomtudományi Szemle 1912. évf.), Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához, Szeged 1922. (Acta Universitatis), A subsistencia fajtái 1928, Budapest (Akadémia), amelyek mind túlnyomóan a logika keretében mozognak.

I. A neveléstudomány alkotó elemei.

1. A paedagogia autonomiájának többféle értelme van. Jelenlenti első sorban a paedagogiának, mint tudománynak az autonomiáját, öntörvényszerűségét. A neveléstudományban is megtörtént az a nagy fordulat, hogy keresi saját önállóságának, létjogosultságának alapját. Keresi azt a sajátos tárgykört, amely minden mástól megkülönböztethető vonásokat rejt magában. Eddig általában az volt a tudományos felfogás, hogy a paedagogia részben a lélektanon, részben az erkölcsstanon épül fel (Herbart), hogy a társadalmi tudományok keretébe illeszthető bele. Egészen gyakorlati disciplínának tartották, amelynek értelme és célja az, hogy más területeken végzett tudományos kutatások eredményeit okosan fölhasználva gyakorlatilag alkalmazza a nevelés munkájában. Az elméleti megalapozást más tudományok adták meg s a neveléstan megmaradt sokáig a filozófia szerény testvérének. E megállapítás mellett könnyen tért hódított az a felfogás, hogy a nevelés technikai eljárások összessége.

Ezzel a régi felfogással szemben ma a paedagogiai tudomány önállóságát, öntörvényszerűségét, autonomiáját hirdetik. A nevelés-oktatás ideáját sajátos önállóságában a végső gyökérig elmélyített filozófiai szemlélet útján kívánják megragadni. A paedagogia autonomiájának eszméjét Natorp vetette fel. Utána mind szélesebb köröket mozgat meg ez a gondolat, amelytől a neveléstudomány elmélyülése és újjászületése remélhető. Spranger szerint a paedagogia nem technologia, de nem is lélektan, vagy erkölcsstan, hanem egészen sajátos tárgya van s ez: az emberképzés, amellyel egyik tudomány sem foglalkozik úgy, mint a maga kizárólagos tárgyával. Ezért a paedagogia úgy tekintendő, mint autonom tudomány.

A neveléstudomány különállása, öntörvényszerűsége attól

függ, hogy van-e sajátos tárgya s ha van, miben áll? Ennek a kérdésnek az eldöntésétől és megvilágításától függ jövője és fejlődőképessége. A kérdés megoldása sem a lélektanra, sem az erkölcsstanra, vagy a társadalomtudományra nem támaszkodhatik. A feleletet csak a neveléstudomány tárgyának pontos fenomenológiai elemzése adhatja meg. Le kell írni, lehetőleg pontosan körülhatárolni azt a tárgyat, a területet, amellyel a paedagogia foglalkozik, amelyen mozog. A nevelés ideáját kell megérteni minden vonatkozásban. Ez az egyetlen mód arra, hogy korunk paedagogiai anarchiáját megszüntesse s a nevelést olyan szempontok által engedje vezéreltetni, amelyek ideájából önként következnek. Mihelyt fölfedezzük és megtaláljuk a paedagogiai területet, mindjárt szembetűnően fog feltűnni mindaz, ami nem oda tartozik, ami rajta kívüleső idegen s így a paedagogiai valóság eredeti tisztaságát megzavarja.

Az előbbieken említett autonómián kívül, amely a paedagogia tudományos mibenlétére irányul, lehet beszélni a paedagogiai eljárásnak, illetve a nevelőnek, vagy az intézményeknek autonómiájáról. Ezek azonban másodrendű kérdések az elsővel szemben. A nevelés ideájának, sajátos tartalmának elvi jelentőségű mozzanatait az utóbbiakra nézve is magukban hordozzák a megoldást.

2. A közfelfogás szerint a nevelésnél a gyakorlat a fő, az elmélet kevésbé fontos. Jó nevelőnek finom érzéke kell, hogy legyen a nevelés művészetéhez s ha ez nincs meg, hiába tanul paedagogiát.

Ebben az elgondolásban van egy nagy igazság és egy nagy hiba. Az igazság az, hogy ami a nevelést illeti nem lehet mindent szabályokba foglalni; könyvből nem lehet a nevelést megtanulni. Az a felfogás azonban, hogy a gyakorlat a fontos, nem zárja ki azt, hogy a gyakorlaton kívül lennie kell elméletnek is, amely a nevelés jelentőségének megértéséhez hozzájárul. Ha így fogjuk fel a közfelfogás megállapítását, akkor az tűnik ki belőle, hogy van a nevelésnek olyan oldala, amelyet nem lehet tudományos formába önteni és másfelől van olyan benne, amit lehet. A nevelésnek tehát van egy észszerű formában megörökíthető oldala és egy olyan, amit ilyen formába önteni nem lehet. Az előbbi a racionális, az utóbbi az irracionális alkotórész.

Van azonban a fenti megállapításnak egy nagy hibája s ez az, hogy megcáfolja a mélyreható goethei igazságot: minden tényleges dolog tulajdonképpen elmélet (Alles Faktische ist Theorie). Ez azt jelenti, hogy minden gyakorlatnak már az első lépésnél szüksége van elméletre, amelyet később maga a gyakorlat fejleszt ki és tökéletesít. Helyesebben kifejezve a gyakorlatnak szükségképpen rá kell jönnie bizonyos elméleti igazságokra, alapelvekre. Az empirista úgy értelmezheti ezt a folyamatot, hogy a gyakorlat szüli az elméletet. A filozófiai gondolkodás azonban ezen a naiv empirizmuson túl van s tudja, hogy az igazságok, amelyeken a gyakorlat alapszik, érvényesek voltak már a gyakorlat előtt s ez utóbbi öntudatlanul hódol bizonyos elveknek s ezeket gyakorlatilag igazolja. A tudományos szempont azonban azt követeli, hogy minél öntudatosabban állítsuk magunk elé az igazságoknak azt a rendszerét, amely valamely tudomány logikai alkatát meghatározza. A goethei mondásban benne van az is, hogy minden tényleges dolog, amikor ténylegességére reflektálunk, amikor tudomásul vesszük és megértjük, már elméletté alakul át. Herbart mondása: *ars paedagogica non experientia sola nititur*, minden tudományra alkalmazható. A tapasztalat mögött és a tapasztalat fölött mindig ott van az elmélet s a neveléstudománynak is ez adja meg alapját. Kant kérdése: hogyan lehetséges a tapasztalat, a paedagogiára alkalmazva azt jelenti, hogyan lehetséges neveléstudomány, vagy általában hogyan lehetséges paedagogiai ismeret, hogyan lehetséges a paedagogiai valóság megismerése. Kant transzcendentális eljárásából tudjuk, hogy ő a tapasztalat előfeltételeit kutatta, amelyek megelőzik, tőle függetlenek, de mégis szerves alkotórészei, amelyek nélkül tapasztalat egyáltalában nem lehetséges. A paedagogiai tapasztalatnak is bizonyára meg vannak azok az előfeltételei, amelyek nélkül el nem képzelhető. Ezek a feltételek képezik a neveléstudomány alapját. Ezt kell felkutatnunk. Ebből a kutatásból ki kell emelkednie a paedagogia sajátos tárgyának: a *paedagogicum*-nak. Amennyiben a paedagogiai tárgy nem mutat olyan sajátosságokat, amelyek minden tudomány tárgyától megkülönböztetik, akkor bele kell nyugodnunk abba, hogy a neveléstudomány nem önálló, hanem más tudományok igazságainak gyakorlati alkalmazása. Ha ellenben a paedagogia sajátos

tárgya a maga önállóságában mutatkozik meg, akkor arra az álláspontira kell helyezkednünk, hogy a neveléstudomány önálló, amelynek önálló tárgya és saját törvényei vannak. Ez az álláspont az autonom paedagogia álláspontja.

Hogy célunkat könnyebben megközelíthessük, ki kell indulnunk a nevelésnek a köztudatban is ismert fogalmából, amely minden különösebb elmélkedés nélkül abban nyer kifejezést, hogy a nevelés tevékenység, amelyet valaki sajátmagára, vagy egy másikra gyakorol azért, hogy benne értéket fejlesszen ki. Így a nevelés értékfejlesztő tevékenység. Ez ellen a meghatározás ellen senkinek kifogása nem lehet. Talán hiányos, esetleg kiegészítésre szorul, ami azonban meg van benne, az kétségkívül helyes.

Ha ebben megnyugszunk, akkor megtaláltuk a neveléstudomány elvi jelentőségű alaprétégét. Ha ugyanis a nevelés értékfejlesztő, akkor kell lennie értékeknek, amelyek a nevelő tevékenységre irányítólag hatnak, amelyek nélkül nevelésről nem lehet beszélni.

Hogy vannak értékek s hogy miféle tulajdonságaik vannak, arra megfelelni nem a neveléstudomány feladata. Erre ma már külön tudomány alakult ki, amelyet értékelméletnek neveznek. Így a neveléstudomány mindjárt az első lépésnél könnyen abban az elbírálásban részesülhet, hogy egy tudományra támaszkodik, amelynek tárgya kívül esik az ő területén s így valóban igaza van annak a fölfogásnak, hogy alkalmazott tudomány, az értékelméletnek egyik alkalmazott formája. Ez azonban nem helyes. Ugyanez a kifogás az értékelmélettel szemben is alkalmazható. Ez utóbbi ugyanis nem tesz egyebet, mint összegyűjti és egybefoglalja a különböző értékfajok közös tulajdonságait s ennek alapján állapítja meg az érték legáltalánosabb, minden értékfajban megnyilatkozó sajátosságát, belső logikai alkatát. Az értékelmélet rá kíván mutatni arra a közös gyökerre, amely az igazságban, az erkölcsi jóban, az esztetikai alkotásban, a vallás szentségében egyaránt benne van. Keresi az értékfajok összefüggését s az értékelési módok egymáshoz való viszonyát. Erről is el lehet tehát mondani, hogy kölcsön veszi tárgyát a logikától, az erkölcsantól és más ú. n. értéktudományoktól. Vagy megfordítva azt lehetne mondani, hogy a logika és az erkölcsan az általános értéktannak

speciális esetéi. Logikailag talán az utóbbi is megállhat, azonban a történeti kialakulás ellene szól. Mert a bölcséleti gondolkodás az értéket először a maga sajátos területén (logikában, etikában) kereste fel s csak később jött rá egy az előbbiek eredményeit elvi egységbe összefoglaló tudományág megalkotására.

Az a fölfogás tehát, hogy a paedagogia alkalmazott értékelmélet még nem veszélyezteti az önálló autonóm paedagogiai tudomány lehetőségét. A veszély, amely az előbbi fölfogásban rejlik, csak akkor lenne aktuális, ha a neveléstudomány nem tudná megtalálni a maga sajátos tárgyát. Ha nem tudna rámutatni arra a sajátos értékfajra, amely benne nyilvánul meg. Logikai, etikai, esztétikai értékről tudunk, ismerjük azokat az értékjelzőket, amelyek kifejezik a fentti területeken megvalósuló érték sajátosságát (igaz, jó szép). Külön paedagogiai értékről azonban nincs tudomásunk.

Az értékekről megállapított a tudomány annyit, hogy fennállási módjukat tekintve, érvényesek. Az érvényesség a fennállásnak az a formája, amely a maradandót, a változatlant, az örökkévalót jelöli meg; azt, ami időtlen permanencia. Érvényes csak az lehet, ami nincs időhöz kötve, ahol az időbeliség teljesen megszűnik.¹ Az értékek érvényesek. A nevelés leglényegesebb vonatkozása az, hogy érvényes értékek határozzák meg. Ez a vonatkozás tesz egy magában véve közömbös hatást valóban nevelővé.² Az értékes nevelő tevékenység minden érvényes értékre egyformán vonatkozik. A nevelés valamennyi érték megvalósítására irányul. Mégis a paedagogiai tárgy természetének folyamánnyaképpen kiemelkednek olyan értékbeli vonatkozások, amelyek a nevelést első sorban határozzák meg. Ilyenek az igazság (a logikai érték), a jóakarat (az erkölcsi érték) és az élet céljának és rendeltetésének megértésére irányuló, vallásosnak is nevezhető érték. Az első a megismerés és tudás tárgyával, a második az emberi lélek leglényegesebb megnyilvánulásával, a jóakarattal, az erkölcsiséggel kapcsolatos, míg a harmadik az élet irracionális vonatkozásait veti felszínre, ezek megértésére irányul az érzés és a fantázia által táplált

¹ V. ö. Varga Béla: A subsistencia fajtái 70. l. (Budapest, Akademia.)

² V. ö. Hönigswald: Über die Grundlagen der Pädagogik 1918. 22. l.

hit segítségével. Az utóbbi az igazságot és az erkölcsi jót rendszerint Isténnel hozza összefüggésbe.

Megtaláltuk a neveléstudomány legfontosabb transzcendentalis föltételét: az értékek világát. Megtaláltuk az irányt, amely felé minden nevelésnek vezetnie kell. Ez azonban még nem paedagogia. Az értékek csak akkor válnak a nevelés szerves alkotórészeivé, ha megtaláltuk a paedagogiai folytonosságnak azt az útját, amely az értékek világából a nevelő tevékenység legegyszerűbb és legközvetlenebb megnyilvánulásához elvezet. Kérdezhetné valaki, hogy mért nem kezdtük ez utóbbival. Ennek oka részben módszerbeli, részben tárgyi alapon nyugszik. Módszerbeli annyiban, hogy egy tudomány lehetőségének és határainak vizsgálatánál mindig a lehető legegyszerűsebb elvekből kell kiindulni. Az egyes tünemény csak az általánosból érthető meg; minden egyes esetnek magán kell viselnie az elvszerűségnek azt a megkülönböztető vonását, amelynél fogva bizonyos osztályba tartozik. Így minden paedagogiai tevékenységnek magán kell hordoznia az értékefejlesztő jelleget. Nem indokolatlan azért, hogy első sorban az értékek érvényét kívántuk megjelölni, mint olyat, amely nélkül nevelő hatás nem lehetséges. Eljárásunk tárgyi oka az, hogy a nevelés tárgya (a paedagogicum) nagyon komplikált jelenség, amelynek meg vannak a racionális és irracionális alkotó részei. Ha a nevelés tényéből, egy adott esetből indulunk ki s ezen az alapon akarunk eljutni az előfeltételekhez, akkor mindjárt a kezdetnél legyőzhetetlen nehézségekkel kerülünk szembe. Azért eljárásunkat tárgyi szempontból is indokoltnak látjuk.

Az értékek akkor lesznek láthatók, amikor valahogy kifejeződnek, megvalósulnak. Az érték megvalósulásának területét általában valóságnak nevezzük. Amikor az érték a valósággal összefüggésbe kerül, olyan relációba jut, amely lényegesen módosítja logikai alkatát, fennállási módját, az érvényességet. A valóság nem érvényes, hanem létezik, keletkezik és elmúlik. Ez utóbbi tulajdonságánál fogva az idő kategóriájába tartozik. Legfontosabb megkülönböztető az érték és a valóság között, hogy az előbbi független az időtől, az utóbbi pedig az időben van. Az érték is beállítható azonban az idő kategóriájába. A valóság és érték egymást kiegészítik annyiban, hogy az érték a valóság útján jut megvalósuláshoz, másfelől pedig

a valóságnak az érték adja meg azt az értelmet, jelentést, amely benne maradandó. Az idő fölötti érték a valóságnak sok területén valósulhat meg, lehet időbelivé. Egyik ilyen terület a nevelés is. A nevelésben mindig értékek valósulnak meg az időben. Mondhatjuk tehát, hogy a nevelés az érték és az időbeliség komplex vonatkozásán épül föl. A neveléstudomány ezt már több ízben megállapította.³ Mindez azonban még nem kielégítő eredmény. Az érték és az időbeliség viszonya az alap mindenütt, ahol a valóság területén érték valósul meg. Ilyen terület pedig sok van.

Tovább kell tehát mennünk, hogy közelebb juthassunk a paedagogiai tárgyhoz. Melyik az a terület, ahol a nevelés, mint érték megvalósulhat? A felelet egyszerű: az emberi lélek, a szellemi valóság. Szellemi valóságnak nevezzük azt a területet, ahol az érték és a valóság egymást áthatják. Hány féle módon valósul meg? Mint *folyamat* és mint *állapot*. A nevelést úgy jellemeztük, mint értékfejlesztő tevékenységet, amelynek következtében egy folyamat (processus) indul meg az emberi lélekben, amely abban áll, hogy kapcsolatba kerül egy értékkel. Az érték hatása következtében átalakulás történik, amelynek folyamán az ember igyekszik ezt az értéket elsajátítani, magáévá, lelkiéletének ható erejévé tenni. A folyamat eredménye a gyarapodás, amely nem pusztán tartalmi, hanem egyúttal minőségi. Ez utóbbi úgy értendő, hogy a lélek értékelő álláspontja átalakul, új vonásokkal bővül, aminek következtében egész magatartása megváltozik. A megismerés tudatunknak logikailag értékes tartalommal való gyarapodása (Pauler). A nevelés nem csupán a logikai tartalomra vonatkozik, minthogy nem pusztán ismeretet ad, hanem összes értékekhez való viszonyunkba belenyul s értékelő álláspontunkra gyakorol elhatározó befolyást. Hatása ennél fogva több oldalú, mint amit pusztán a megismerés nyújt.

A nevelés eredménye mindig értékbeli többlet, amely kihat az ember egész lelkivilágára; mindig magasabb álláspont

³ V. ö. H. Johannsen: Der Logos der Erziehung 1925. 26. I., ahol ezeket találjuk: Das Erziehungswirkliche im weitesten Sinne ist für alle paedagogische Reflexion zeitliche Voraussetzung. Hönigswald i. m.-ban is több helyt.

elfoglalására készlet bármily lassú és szinte észrevehetetlen a haladás.

A nevelés folyama következtében valami egy más valamivé lesz. Ennek a folyamatnak, amely időben van, a jelentősége abban áll, hogy egy érték időbelivé lesz s egy lelki valósággal kölcsönhatásba jutva, annak minőségét megváltoztatja, emeli, értékesebbé teszi. Ez az, ami a folyamatban történik. Az eredmény az az állapot, amit a folyamat teremt. A kettő együtt adja a paedagogiai valóságot, vagy tárgyat. Az állapot, amelyet a nevelés teremt, lehet tartós és rövid ideig tartó. Az előbbi eset akkor forog fenn, amikor gyöngül a törekvés, a nevelés után való vágy, az utóbbi az ellenkező esetben áll be. A nevelés szellemének ez utóbbi felel meg, mert semmiféle nevelési eredmény nem lehet állandó, örökké tartó, a nevelés sohasem lehet befejezett, csak abban az ideális esetben, ha az értékek mind tökéletesen megvalósulnának. A paedagogiai tevékenységnek nincs határa, mert ha volna, ez azt jelentené, hogy céljai hiány nélkül megvalósultak.⁴

Ha ezek után meg akarjuk állapítani a paedagogiai tárgy subsistenciáját azt mondhatjuk, hogy egyfelől reális, mert időben történik, másfelől ideális, amennyiben érvényes értékeket lát el az időbeliség indexével. Az a kettősség, ami a subsistenciánál mutatkozik (ideális-reális) a paedagogiai valóság egész területére kiterjed s igen érdekes és jellegzetes tünetekben mutatkozik. A paedagogiai tárgy fennállásának kettős természetére mi sem jellemzőbb, mint az, hogy időbeli, de nem esik az oktvörvény alá. A valóság általános jellemzője a tér és időbeliség mellett az oksági viszony, amelynek értelmében minden ok okozatot, minden hatás neki megfelelő ellenhatást szül s ez szükségképeni. A nevelésnél ez másképen van. A minden természeti történésben érvényesülő kauzalitás nem érvényesül a nevelési folyamatban.⁵ Vajjon miért?! A magyarázat egyszerű. Azért, mert a valóság területe (az emberi lélek) sincs alávetve feltétlenül az okság elvének, különösen ott, ahol a magasabb szellemi régiókba emelkedik, ahol az értékkel való kölcsönhatása előtérbe nyomul.

⁴ V. ö. Johannsen i. m. 51. l.

⁵ V. ö. Höningwald i. m. 39. l.

Az okságnak ez a háttérbe szorulása biztosítja a nevelés folytonosan fejlődő tendenciáját. Ha a paedagogia területén kizárólag az októrvény uralkodnék, akkor fejlődésről nem lehetne szó. A nevelés eredménye több is lehet, mint amennyi az okban (a nevelő hatásban) benne volt. Ellenkező esetben a nevelő munkája örökös stagnációra lenne kárhóztatva. Minden nemzedék emelni akarja a másikat, ezt a törekvést igazolja a nevelés logikai alkata. Seyfert szerint a paedagogiai fejlődés azonos a folyton haladó átszellemesítéssel. Ebben a folyamatban az oki összefüggés helyett a szellemi élet összefüggése az uralkodó, amely állandóan újabb meg újabb jelentést ad a benne felmerülő tapasztalati tartalomnak azon kapcsolatok révén, amelyek az értékekkel való összefüggését épen a nevelésen keresztül biztosítják.

Érvényes értékek, hatás (folyamat), szellemi állapot és fejlődés együttesen adják a paedagogiai valóság dialektikus mozgásának a képét. Van ebben egy érvényes mozzanat és három időbeli, amelyek fennállásuk tekintetében az ideális és reális együtteségét hordozzák magukban épen annál fogva, mert ideális (érvényes) és reális (lelki valóság) mozzanatok kölcsön hatásáról van szó. Az eredmény, a műveltségi állapot, többet tartalmaz az érvényességből, mint az azt megelőző „folyamat”. Ez az állapot ugyanis szellemi, amely lelki hatások alapján keletkezett. A szellem többet, magasabbat jelent, mint a lelki. Az utóbbi az időben lefolyó reális létet jelenti, míg a szellemi igen gyakran fedi az érték és érvényesség tartalmát.⁶

A nevelés dialektikájából különböző irányú mozzanatok emelhetők ki már a fentiek alapján is. A fő üttöerei azonban az egésznek:

1. egyfelől a folyamat, amely az értéktől az egyes felé;
2. másfelől, amelyik az egyestől az értékek felé vezet.⁷

Ez a sorrend logikailag helyes, azonban a nevelés ténylegeségét tekintve megfordítandó úgy, hogy a második kerüljön az első helyre. Először lesz az egyes értékek után igazodó s csak azután lesz az érték alanyi vonatkozása. Johannsen szerint, az ő fenti sorrendjében, az első mozzanat alapja „az ér-

⁶ Rickert: Die Grenzen der naturw. Begriffsbildung 364., 398. stb. l.

⁷ Johannsen i. m. 72. l.

ték elismerésének szükségképenisége (Anerkennungsnotwendigkeiten) míg a másodiké: az értékkel való megtelés szükségképenisége (Erfüllungsnotwendigkeiten). Ez a két törvényszerűség is a sorrend megfordítása mellett szól. Előbb van ugyanis az egyesnek értékkel való lassú megtelése s azután az értékek elismerésének normatív követelménye. Az első fázisban az érték növekedik az emberben, az érték közeledik hozzá, a másodikban az ember közeledik, az értékhez.

Az eddigi lélektani kutatás alapján az értékképződésnek körülbelül a következő fázisait lehet megkülönböztetni:

- a) szerves (organikus) értékképződés,
- b) nem szerves értékképződés,
- c) ismét szerves értékképződés.

Ezek a mozzanatok felváltva következnek egymás után s ez a nevelési folyamat dialektikájának második nevezetes tulajdonsága. Mit értünk szerves értékképződés alatt? Szerves értékképződés az, amikor az egyes részben tervszerű, részben kevésbé tervszerű, vagy éppen tervszerűtlen nevelő behatások alapján értékeket alakít ki magában, illetve, minthogy ebben az ő aktív tevékenysége mellett, befogadó (receptív) képességének jut a jelentékenyebb szerep, megtelik értékkel. Amikor az ember érzelmi és kedélyvilága a nevelő hatások következtében értékes tartalommal gyarapodik, akkor mondjuk, hogy ez a gyarapodás organikus. Az organikus értékgyarapodás csak közvetlen megélés alapján gondolható el. Hogy miként alakul ki az emberben az organikus értékelő alap, az függ a veleszületett lelki diszpozícióktól. Hogy ezek mennyiben befolyásolhatók a nevelés által, az külön problémája a neveléstudománynak. Általános törvény gyanánt azonban megállapíthatjuk, hogy organikusán értékgyarapítónak lesznek mindazok a hatások, amelyek valaki egyéni sajátosságainak megfelelnek. Johannsen ezt a törvényt így fogalmazza: Korresponsion von Wert und subjektiver Bewusstwirklichkeit.⁸ Ez az organikus értékképződés nagyon fontos, mert a tervszerű nevelés csak azon az alapon tud tovább dolgozni, csak azt tudja folytatni; ami az egyéniség legmélyebb rétegeiben megfogamzik s az értékelés útirányát megalapozza.

⁸ V. ö. i. m. 73. l.

Erre az organikus rétegre épül fel a nem organikus értékelés. A szerves értékgyarapodás ideje alatt az Én a központ. Amikor megkezdődik a nem szerves értékképződés, akkor a központ mindinkább elfolódik az Énen kívül s maga az Én is úgy érzi magát, mint a rajta kívül levő világnak egy része, tagja. A nem organikus értékképződés folyamatára nézve E. Jaenschnek vannak kísérleti alapon felépített megfigyelései.⁹ Sajnos, hogy az organikusra nézve még ennyivel sem rendelkezünk. Jaensch szerint valami csak saját megélésünk alapján lehet érték. Ebben az esetben beszélhetünk szerves értékelésről. A valóságban azonban vannak értékek, amelyek nem közvetlen megélés útján, hanem fogalmi úton jutnak tudomásunkra. Ebben az esetben beszélünk nem szerves értékelésről. A gyermek élmények útján jut értékekhez. Általában a pubertas után, amikor az Én szembekerül a rajta kívül fekvő világgal, akkor kerül szembe egyúttal az absztrakt objektív értékekkel, amelyek mint rajta kívül álló, tőle független, tekintélyt parancsoló hatalmak tűnnek fel előtte. A szemléleti és materiális alap, amelyre eddig épített, eltűnik s megmarad az imperatív értékek láthatatlan hatalma, amely távol áll a gyermek értékgyarapító és alkotó élményétől. Míg a gyermek értékélményei a korresponzió törvénye alapján harmonikusan nőttek ki lelkéből, itt olyan értékekkel kerül szembe, amelyeknek normatív voltát kénytelen elismerni. Ez az elismerés nem a belső harmóniából fakad, hanem arra a konfliktusra vezetendő vissza, amelybe akkor kerül az ember, ha ezeknek az értékeknek ellene szegül. Ezek a normatív értékek fogalmi úton kerülnek belénk, minthogy hiányzik belőlük az eredeti közelség és közvetlenség, ami az értékélmények alapján kialakult organikus értékekben megvan; megérőltetésünkbe kerül, hogy ezeket az értékeket az ember valóban magáévá tegye, elsajátítsa. Az ú. n. önértékek tehát nem a saját megélés alapján gyarapítják lelkünket, hanem egyelőre közvetve, fogalmi úton. Épen azért veszítnek is közvetlenségükből és élelenségükből. Megmerevedett, változatlanságot jelképező értékek, szemben a szerves értékalakulatokkal, amelyek hozzásimulnak lelki alkatunkhoz, mert hiszen első sorban belülről

⁹ V. ö. E. Jaensch: Grundformen menschlichen Seins 1929. V. fejezet. 343—425. l.

származnak. Az önértékek csak úgy lehetnek motivummá lelki-életünkre nézve, ha tudatunk tartalmává lesznek. Itt a tanítás jut nagy szerephez.

Az értékelés két síkja, a szerves és nem szerves értékek gyakran összeütközésbe kerülnek. Az ember csak lassankint építi fel magának a magasabb értékek világát, amely sokszor ellentétbe kerül a szerves értékekkel. Klages ebben az ellentétben látja a „lélek“ és a „szellem“ különbségét.

Mindaddig, amíg a magasabb értékeknek csak formális jelentősége van az emberre nézve, addig nem állanak szoros összefüggésben a lélek bensejével s így bizonyos mértékben nem szervek függelékei a szerves személyiségnek. Hogy azzá legyenek, ehhez szükséges a szervetlennek szervessé tévése. Ez pedig nem történhetik másként, mint megélés útján. Az organikusra emelkedő nem organikus értékképződésre ismét csak az organikus mozzanat léphet föl az értékelés kialakulásának dialektikai folyamatában. Ha nincs saját élményünk, akkor a másokéra szorulunk s így kell elősegítenünk a nem szerves értékek szervessé válását. Így megszerezhetjük lassanként legalább a képességet, az arravalóságot, hogy a nem organikus, autoritatív értékeket valóban lelki életünk alkotó részévé tegyük.

Az érték élménynak az előbbieket szerint kétféle fajtáját különböztethetjük meg. Az egyik az, amely a gyermekkorban tervszerűtlen, vagy tervszerű hatások következtében túlnyomóan irracionális úton rétegeződik a lelki életben. A második az, amely a normatív természetű önértékekhez való igazodás következménye. Az első (I.) a lélek elementáris alaprétégéhez tartozik. A második (II.) a magasabb lelki (szellemi) élet terméke. Mind a kettő organikus, azonban különbség van a kettő között. Az első minden ellenállás, illetve megerőltetés nélkül, közvetlenül nő ki a lélekből. Ezeket reális értékeknek fogjuk nevezni. Az utóbbi azonban egy nem szerves, reánk nézve sok tekintetben idegen értékhatás eredményeként jön létre akkor, amikor imperatív természetű normatív értékek beilleszkednek a mi értékmegélésünkbe. Itt az akaratnak kell megnyilvánulnia s az ezzel kapcsolatos törekvésnek. Hogy az önérték a nem szervesből szervessé s így szellemi életünk irányítója legyen, az elementáris lelki alaptól függ. Ez a magasabbrendű (II.) folyamat ingadozó természetű. Az önértéket (igazság, erkölcsi

jó) vagy magunkévá tudjuk tenni organikusan, vagy nem. Az ingadozás csökkenését s így az organikus érték kialakulás erősödését az erkölcs területén jellemnek nevezzük. Jaensch azt igyekszik bizonyítani, hogy a magasabb értékek képzése, illetve a hozzájuk való alkalmazkodás kizárólag nem szerves, ami azt jelentené, hogy az új értékvilág felépítésénél az értéknek, mint rajtunk kívül álló tekintélynek kénytelen-kelletlen elismerése egyedül az irányadó.

Ez a megállapítás arra a meggondolásra van felépítve, hogy az elementáris lelki habitus és a magasabb szellemi élet között mély szakadék tátong. Az ember, amikor a magasabb értékeknek engedelmeskedik, sokszor meg kell, hogy tagadja az alaprétet. Kétségtelen, hogy amikor a gyermek kinő a léleknek sok tekintetben ösztönös fejlődési állapotából, nehéz küzdelmeknek van kitéve. Sokszor kell olyant tenni, ami hajlmainkkal ellenkezik. Ez azonban nem marad mindig így. Be kell következnie annak az állapotnak, amikor az alsóbb lelki és a magasabb szellemi élet közötti ellentét egyensúlyi állapota létrejön s viszonylagos nyugalom és állandóság áll be a szellemi élet régióinak egymáshoz való viszonyában. Ez esetben a magasabb szellemi síkban is beszélhetünk szerves értékalkotásról. Ez azonban csak saját erőnkől, olykor megerőltetésünk alapján lehetséges. A nevelésnek súlyos, néha legyőzhetetlen akadályai vannak ebben a tekintetben. Azonban, ha már eljutott valaki odáig, hogy nem szervesen alá tudja rendelni magát a fogalmi úton elsajátított értékeknek, mi sem áll útjában annak, hogy szervesen is magáévá tegye ezeket. A nevelés ezt a felülről szabott korlátot el nem ismerheti feladatának megtagadása nélkül.

Natorp a nevelés dialektikai folyamatában a következő haladást látja: az anomiától (törvénytől való elszakadás) a heteronómián keresztül az autonómiához. Ez a három stádium könnyen felismerhető a fennebb elmondottakban. A lelki alaprét törvényszerűsége alig ismeretes. Főleg azt nem tudjuk megállapítani, hogy a nevelő hatások milyen formáló erőt gyakorolnak rá. A heteronómia jelenti a külső törvényeknek való engedelmeskedést, míg az autonómia foka az önérték organikus képzését, amikor a külső törvény belső lesz.

A neveléstudománynak munkája sikere érdekében a követ-

kező négy dologgal kell tisztába jönnie. Az első az egyén-veleszületett adottsága. Ez kívül esik a nevelő hatások területén. Azután a lelki alapréteg, amely többé-kevésbé nem tudatosan fejlődik a tervszerű és tervszerűtlen nevelő hatások alatt. A nevelés döntő kérdése az, hogy a veleszületett adottság és a lelki alapréteg, amely már nevelő hatások eredménye, milyen viszonyban áll egymáshoz. Ez a kérdés a nevelés lehetőségének kérdése. A másik ugrópont az, hogy a lelki alapréteg fölül hogyan emelhető föl a szellemi élet, amelynek lényege az önértékek organikus képzése. A lelki alapréteg és a szellemi világ közötti átmenet a heteronómia foka mindaddig, amíg az értékek nem szervesen tapadnak a lelki alapréteghez. A negyedik sík az érvényes értékek. Tehát:

1. veleszületett adottság,
2. lelki alapréteg,
3. szellemi sík,
4. értékek.

Az első és a negyedik a nevelés keretein kívül esik. Hátfogalmak, amelyekben belül a nevelés végtelen és megszakíthatatlan folyama végbemegy az átmenetek nagy számán keresztül. Ennek a folyamatnak az eredménye s így a nevelés feladata: az érvényesnek (az időn felülállóknak) megvalósítása az időbeli valóságban. Logikailag lehetséges ez a folyamat azért, mert az érvényesség a létezőben valósul meg. Olyan létező nincs, aminek nincs érvényes mozzanata. A valóság csak akkor érthető, ha van értelme, van jelentése, ha értékes tartalommal rendelkezik, szóval, ha érvényest testesít meg. Ahol valamit meg akarunk érteni, ott az értéket nem ignorálhatjuk. Érték nélküli létezőről beszélni értelmetlen dolog.¹⁰ Más kérdés a nevelés ontológiai lehetősége. Itt valóban olyan brutális akadályokkal találkozhatunk, amelyek feladatának megoldását lehetetlenné teszik. Ez a körülmény azonban nem von le semmit a nevelés lehetőségének elvi jelentőségéből. Elvileg (logikailag) nem jogosult semmiféle paedagogiai pessimizmus azon belátás alapján, hogy minden valóság hordoz magában érvényes mozzanatot.

A neveléstudomány természetének megértésénél elkerülhetetlen a nevelés irracionális alkatának számbavétele. Tudva-

¹⁰ V. ö. Jóhannsen i. m. 55. l.

levő, hogy minden nevelő hatásban a nevelő és a nevelendő oldalán egyaránt sok minden előadja magát, ami kívül esik a tervszerűség és a szándékosság határain s mégis nevelő hatásnak tekintendő. Van olyan felfogás, amely erre való tekintettel a nevelésnek, illetve a neveléstudománynak szigorúan racionális formákba való szorítását ellenzi, sőt veszélyesnek tartja. Hönigswald azt mondja, hogy a paedagogiában minden dogmatikus racionális kísérlet nagyon meggondolandó, mert, kizárja, vagy legjobb esetben erőszakos úton meghamisítja azokat a nem racionális mozzanatok, amilyenek bőven találhatók a paedagogia területén, ez pedig az egész paedagogiai perspektíva eltolását, meghamisítását, helyéből kimozdítását jelenti. Johannsen erre azt a megjegyzést teszi, hogy nem lehet a paedagogiát az irracionális elem egyeduralmának kitenni s ez által tudományos jellegét veszélyeztetni. Az irracionális elemek nem tekintendők úgy, mint a tapasztalattól független elemek, hanem ezek is bele vannak ágyazva a nevelés valóságos folyamatába s így rájuk is kiterjednek a tudományos megállapítások.

Az előbbi szerző a paedagogiát az eldogmatizálástól, tehát a raciótól félti az irracionális nevében, az utóbbi viszont éppen ráció nevében az irracionálistól félti. Mindkét álláspontban van sok igazság, azonban egyik sem indokolt. Ahol szellemi hatásokról van szó, mint a nevelésben, ott elkerülhetetlen az irracionális. Azonban ma már az irracionális is lehet tudományos kutatás tárgya. Az a körülmény, hogy a paedagogia eljutott ahhoz a belátáshoz, hogy az irracionálissal számolnia kell, már magában mérhetetlen fontosságú s megóv minden egyoldalúan racionális paedagogiai konstrukciótól.

Az irracionális két oldalon jelentkezik. A tanulónál, akinek lelkében a nevelő hatások a legkülönbözőbb módon érvényesülnek. Nevelő hatást gyakorolhat valakire valami olyan is, ami egy másik egyénre semmi hatást sem gyakorol. Sok minden irracionális, ami az egyéniség s általában a lélek életével összefügg. Mindez a nevelő kölcsönhatásból nem küszöbölhető ki egyik oldalon sem. A nemtudatos hatások kiszámíthatatlan eredményei elsősorban a lelki alaprétégben mutatkoznak. A nevelő személyes hatásában ép úgy szerepet játszik az irracionális, mint a másik oldalon a hatás érvényesülésében. A nevelés-

tudomány nem tehet egyebet, mint, hogy elhatoljon addig a határig; amelynél tovább nem tud elmenni az egyéniség s általában a lelki élet ismeretében s azután is mindig figyelmébe kell vennie az irracionális maradványt. A tudomány ma tényleg ebben az irányban halad. Ez az út végéremehetetlen; mégsem gátolhat meg abban, hogy a nevelés problémáját minden oldalról megragadjuk és a nyert felismerések alapján közelebb férközzünk hozzá. A nevelés talán sohasem lesz exakt és mégis van és lesz mindig, mert nélküle nincsen élet. Volt már akkor, amikor rendszert még nem alkottak róla. Maga a nevelés természeténél fogva szinte ösztönösen alakul rendszerré s a tudomány ezt a kész adottságot magyarázza, bontja részeire, tökéletesíti, igyekszik elvi alapokra fektetni. A neveléstudomány nem fogja megmerevíteni és dogmatikussá tenni, vagy elsablonosítani a nevelést, legfennebb, csak ideig-óráig. Az élő lelki kölcsönhatás, amely a nevelés lényege, mindig elég erős lesz, hogy a természetétől idegen sablonoktól megszabaduljon. A racionálist az irracionális mozgatja; nem idegenek egymásra nézve, csak az emberi tudás állította szembe. A racionális azt emeli ki és teszi öntudatossá, ami az irracionálisban benne van. Minden, ami racionális, korlátozást jelent az irracionálissal szemben, amely beláthatatlan. A neveléstudományt csak akkor lehetne féltetni az eldogmatizálástól, ha az irracionálistól, ettől a tényleges élő valóságtól elszakadva, elvont elgondolások alapján próbálná a nevelést megkonstruálni. A tudomány mai álláspontján azonban ez a veszély többé már nem fenyeget.

Végül még arra kérdésre kell megfelelni, hogy van-e a nevelésben haladás s ha van, mi az ismertetőjele. A már említett Hönigswaldnak egy megállapításából indulunk ki, amelynek értelmében minden paedagogiai tevékenységgel elválaszthatatlanul össze van kapcsolva a „magasabb képzés“ eszméje (Idee der Höherbildung). Ez vonatkozik az egyesre és a közösségre. A „magasabb képzés“ maga külön érték a többi mellett és a velük való vonatkozásban. Ugyanazon értéktörvények születte, amelyek más értékekben megnyilatkoznak, amelyeknek létét is köszönheti és mégis sajátosan paedagogiai érték, amely azt jelenti, hogy minden nemzedék a megelőzővel szemben valami magasabbat (Erhöhung) jelent.¹¹

¹¹ V. ö. Hönigswald i. m. 37., 46. ll.

Két kérdés merül fel. Egyfelől az, hogy mit jelent „magasabb képzés”, magasabb műveltség? Másfelől pedig, hogy vajjon az, hogy a nevelés valamely műveltséget „magasabbá” tesz, tekinthető-e sajátos értéknek, külön értékfajnak. A „magasabb” nem jelenthet mást, mint egyfelől az érték intenzívebb (teljesebb) megvalósulását, másfelől a hozzá való közeledést. Ebben ráismerünk két mozzanatra és pedig a nevelő tevékenységére, mint folyamatra és a magasabb érték kialakulásra a magasabb műveltség állapotában. A folyamat + érték megvalósulás együtt: a paedagogiai érték. A folyamat az állapotban éri el célját s ennek értékesebb volta a tevékenységet is értékesebbé teszi. Minthogy azonban a műveltségi állapot mindig érvényes értékek megvalósulása, kérdés, hogy mi az az önálló külön tartalom abban, amit paedagogiai értéknek nevezünk. Vagy talán nem is az állapot, hanem maga a tevékenység az értékes, amely a „magasabb” felé irányul. Ebben az esetben a paedagogiai érték csupán formális természetű s csak másodrendű szerep juthat neki az értékek világában. Emellett is fenn áll a kérdés még mindig, hogy van-e a paedagogiai értéknek sajátos tartalma?

Kétféle módon próbálták a tartalmat megjelölni: emberség (humanitás) és személyiség. Az emberség fogalma megkülönböztetetten paedagogiai fogalom. Nélkülözhetetlen meghatározója minden paedagogiai tevékenységnek. Minthogy ez a tevékenység sohasem lezárt, sohasem befejezett, maga az „emberség” is örökkévaló ideális értéket jelöl meg. Vajjon az emberség külön érték-e?! Johannsen úgy véli, hogy a humanitás maga ugyan külön érték a többi között, azonban úgy tekintendő, mint különböző értékvonatkozások foglalatlja. Ideális synthesis, amely a nevelés számára az értékmérőt adja. Felfogásunk szerint az emberség (humanitás) a paedagogiai sík dialektikai folyamatával összefüggésbe hozható összes érvényes értékeknek időbelileg kifejezhető megvalósulása. Összetételénél fogva egészen sajátos s mint ilyen joggal tekinthető különállónak. Az értékek rendszere az emberi lélek egészével kerül kölcsönhatásba a paedagogiai síkban s ennek a kölcsönhatásnak az eredménye: a humanitás. A személyiség fogalma tulajdonképpen ugyanezt emeli ki, amikor az egyest úgy tekintí, mint az értékek időbeli megvalósulását. Mind az emberségben, mind a

személyiségben a *magasabbra* irányuló tevékenység és az értékes tartalom együttesen jutnak kifejezésre. A sajátos paedagogiai érték formai és tartalmi teljességét éri el a humanitásban s azért mély igazság, hogy: *relatio humanitatis est fundamentum educationis*.

Van-e már most a nevelésben haladás, mindig magasabbra irányuló tevékenység s van-e folytonosság a haladásban. Schleiermacher a nevelés folyamatának két fázisát jelölte meg: a fennálló formák megtartását a nemzedékek váltakozásában és a fejlődés fokozását a tökéletességnek, mint végső célnak irányában. Ez megfelel annak, amit fennebb folyamatnak, illetve állapotnak nevezünk. Az állapot mindig egy időtartamra szól. Minél erősebb valamely műveltségi állapot fenntartására irányuló törekvés, annál kevésbé érvényesül a magasabbra irányuló tevékenység. Ez esetben a nevelés konzervatív típusával találkozunk. Itt a nevelés célja a meglevőnek fenntartása és változatlan továbbadása. Mikor az állapot stabilitása megszűnik, akkor jön ismét a folyamat, a magasabbra törekvés, amely nem a meglevőt akarja fönntartani, hanem valami olyant, aminek lennie kell. Ez a „kell“ mindig csak „magasabb“ lehet, ha nevelésről van szó, mert ha nem magasabb, akkor nem nevelés. A nevelés mindig haladó s ez lényegéből kiirthatatlan.

3. Mindezek alapján el kell dönten, hogy a neveléstudomány a valóságtudományok közé, vagy pedig az értéktudományok közé sorolandó-e; pusztán leíró tudomány-e, vagy normatív értéktudomány. Mindjárt megállapíthatjuk, hogy egyik sem, hanem a kettőnek egészen sajátos vegyülete, amely épen itt érvényesül a legsajátosabb módon. A paedagogiai valóság alkata kétoldalú. Területe a reális valóság fizikai és pszichikai adottsága. Ennek ismerete nélkül nem mozdulhat. Másfelől hozzátartozik a szellemi valóság, amelyben a nevelés értelme ideája megvalósul. Ez az értékek ideális világa. A neveléstudomány ennek megfelelően középhelyet foglal el a valóság és az értéktudományok között. Egyfelől ott van a tárgyi valóság, amelyben dolgozik. Ez a nevelés eleme, amely életet ad az egésznek. A valóság területén sok olyan mozzanatot fedez fel, amelyek munkáját elősegítik és sok olyant, amelyek gátolják s így céljának meg nem felelők. A másik oldalon ott áll az értékek ideális világa. Ez a két oldal egymástól el nem szakad-

hat. Együttesen adják a paedagogiai valóság értelmét, együtt határozzák meg a nevelés lehetőségét és határait mindenféle vonatkozásban. Bruno Bauch a nevelés e kettős oldalának dialektikai menetét igen találóan jellemzi, amikor azt mondja, hogy minden nevelés értelme abban áll, hogy a létezőt értékessé tegye, az értékesekhez fölemelje, másfelől pedig, hogy az értékeket ismét valósággá, létezővé tegye.¹² A filozófiai világnézet szereti a valóság és érték, a létező és érvényes, a reális tárgy és az idea ősi platói dualizmusát minél inkább külön tartani, széllyelválasztani. A paedagogiai síkban a kettő elválaszthatatlan kapcsolatba kerül egy olyan folyamat útján, amely a maga nemében egészen sajátos. A nevelés kimozdítja a valóságot helyéből, alkalmassá teszi értékek befogadására és új értékek megalkotására. Az értéket lehozza ideális magaslatából s gyökereit a valóságba elmélyíti. Az ember egyrészt passív, másrészt aktív a nevelés folyamatában. Azonban passív (értékbe-fogadó) magatartása szükségképeni előfeltétele az aktív magatartásnak, amikor új értékeket alkot. Ennek a két mozzanatnak szoros egymásbakapcsolódása és egymásra következő változása szabja meg a nevelés munkáját.

¹² V. ö. Wahrheit, Wert, Wirklichkeit, 523 l.

II. A paedagogiai sík jellemző tulajdonságai.

4. A nevelés fogalmának minden irányú elmélyítése, illetve kiszélesítése a paedagogia autonómiájának az első jele. Ez elmélyített jelentés értelmében minden szellemi hatás egyúttal nevelés. A nevelő hatás az emberi közösség legősibb funkciója, amely ép oly kevésbé alapul tudományon, mint a járás és evés s ép oly őseredeti megnyilvánulása az emberi szellemnek, mint a nyelv és vallás.¹³ A nevelés ideája belenyulik az ember ösztönös életébe, a nemtudatosba, amelyből mint termékeny ősförásból emelkedik ki a tervszerű öntudatos nevelés. Ez a felfogás megszünteti azt a szűkkörű beállítást, amely a nevelést tisztán tudatos és tervszerű hatásokra korlátozza. A tervszerű nevelés az ösztönös, nem tudatos nevelésnek organikus folytatása. Az imponderabiliák figyelembevétele nélkül öntudatos nevelés nem létesülhet, ahol ez a két tényező nincs összhangban, vagy pedig az egyik feltűnően háttérbeszorul a másikkal szemben, ott a nevelés nélkülözi azokat a tápláló nedveket, amelyeket az emberi lélek legmélyebb rétegeiből szív magába. Minden nevelő hatás erősen át van szöve nem tudatos tényezőkkel.

Krieck a „Nevelés és fejlődés“ c. tanulmányában a nevelés három fokozatát különbözteti meg. Az első fok a teljesen irracionális sík, ahol a nevelő hatások nem tudatosan történnek. A következő fokozat az, amikor az öntudatlan és az öntudatos hatások összevegyülnek. A harmadik fok a rendszeres öntudatos nevelés.¹⁴ Ez a három fokozat egymásra van utalva, az utóbbi a két előző nélkül nem teljes. A neveléstudomány eddig csak a harmadikkal foglalkozott, noha ez csak töredéke a nevelő lehetőségek nagy sokaságának.

A szoros értelemben vett nevelés és az oktatás között

¹³ E. Krieck: *Erziehung und Entwicklung* 1921. 16. 1.

¹⁴ I. m. 46. 1.

nincsen mélyreható különbség. A nevelés a tágabbkörű fogalom, míg az utóbbi az intellektuális oldal felé fordul elsősorban. A nevelés az emberre vonatkozik, mint egészre; lelki és testi életre egyaránt. Sokféle módon történhetik, míg az oktatás a tanító és a tanuló viszonyának alapskémáján nyugszik. Az embert nevelheti a környezet (szellemi, vagy természeti), de nevelheti az ember saját maga is. Igaz, hogy mindezek az oktatásra is kiterjeszthetők. Tanulhatunk a környezetünktől és magunkra saját magunk indításából. Minthogy azonban a nevelés mindennemű szellemi hatást magában foglal, az ember egészére érzelmi és akarati életére is kiható jelentőségű, azért tágabb terjedelmű fogalom, mint az oktatás. A nevelés körét nem meríti ki az ismeretközlés. Az oktatás alapjára való helyezkedés rányomta bélyegét az egész neveléstudományra s egyoldalúan intellektuális irányba terelte. Ez az egyoldalúság ma már szűnő félben van.

A nevelés röviden kifejezve hatás és pedig szellemi hatás. A legkülönbözőbb formában nyilatkozhatik meg, de mindig csak szellemi hatás. Minden más fajta hatás idegen a nevelés szellemétől, tartalmába és eszközei közé be nem illeszthető. Ez a hatás abban áll, hogy az egyik szellem hat a másikra. Mindkét oldalon szellemi tényezőkkel állunk szemben. Ez a körülmény ellentmondásnak látszik avval a felfogással szemben, hogy nevelés a környezet hatásai alapján is keletkezhetik. Ebbe a környezetbe bele tartoznak élő és élettelen lények, tehát olyan dolgok, amely szellemi hatást nem fejthetnek ki. Mégis fönn kell tartanunk azt az állítást, hogy a nevelés tisztán szellemi hatás eredménye. A nevelő hatásnak az a tulajdonsága, hogy még a nem szellemi természetű (pl. természeti környezet) által tett hatásokat is átszellemesíti. A tárgyi világot subjektívvé, ez által szellemivé teszi. A tárgyi világ élménnyé válik és az emberi lelket értékes tartalommal gyarapítja. Innen magyarázható a szülőföld szeretetének ereje és nevelő hatása. Az egyes kivetíti a maga szellemiségét élettelen tárgyakra s így azokat lelkiéletének ható tényezőjévé, alkotó részeivé teszi. Így amikor a nevelő hatás élettelen tárgytól indul ki, akkor is élővé, vagyis lelkivé lesz. A gyermeki lélek értékelésének kifejlődésében igen jelentős ez a tény. A gyermek a valóságot gyakran felruházza érzelmi velejáróval. Így a valóság színesebb és gaz-

dagabb lesz reánézve, mint a felnőtt számára. A valóság rideg alkatának érzelmi elemekkel való társítása gyakran megmarad a felnőttnél is: s a lelki élet teremtő erejének forrásává lesz. Gyakran megtörténik, hogy ami a gyermeknél állandó vonás, a felnőttnél is az lesz. Így lesz a tárgyi valóság a lelki élet szubjektív alkotó részévé.

A nevelő hatás reakciót vált ki. Ezek a reakciók lassankint állandósulnak, tömörülnek s úgy tekinthetők, mint a nevelés eredménye. Az újabb paedagogia ezt az eredményt műveltségnek, művelődésnek nevezi. Ez az eredmény már tárgyilagossá válik. A nevelés dialektikai mozgásának jellegzetes vonása, hogy szubjektív lelki hatások alapján objektív eredményeket produkál, amelyek egy következő nemzedékben ismét szubjektívvé, élményszerűvé kell, hogy váljanak, hogy nevelő hatást fejtsenek ki. Innen a nevelésnek olyan meghatározása, hogy az objektívnek alanyivá, élményszerűvé tévése, aminek folytán az elődökben tárgyasult műveltség a következő nemzedék lelkének élő alkotó részévé lesz. A nevelő hatás mindent megmozdít abban, akit elér. Az akarat feszültségét idézi elő a hatások és az ellenhatások állandó kölcsönössége alapján. Ahol nincs ellenhatás (reakció), ott nincs nevelés. Mind a két oldal szükségképpen bennefoglaltatik. Ennek a kétoldalúságnak mélyreható következményei vannak. A nevelő és a nevelendő állandó szellemi egymásra hatása hozhatja csak létre a nevelés eredményét: s épen azért a nevelésnek állandóan figyelemmel kell lennie a keletkező lelki reakciókra s ezekhez kell alkalmazkodnia. Így sohasem lehet tisztán technikai formalitás, merev kényszerzubbony, amelyet rá lehet huzni valakire. hanem állandó élő egymásra hatás és egymáshoz való igazodás. A mechanikus nevelés és oktatás ezt gyakran nem ismeri fel, egyoldalúvá lesz, amely a kíváncsi reakciókat sohasem váltja ki s így mindig az erőltetés, rákényszerítés bélyegét viseli magán, ami ellenkezik a nevelés tisztán szellemi jellegével. De ellenkezik a szellemi élet spontaneitásával, a teremtő synthesis elvén alapuló szabad mozgásával. A nevelő munka nem ismer passzív szenvedőleges felet. Sem érzelmi életet, tevékeny értékelő állásfoglalást nem lehet teremteni pusztán erkölcsi jó tanácsokkal és fegyelmi rendszabályokkal, sem helyesen tanítani a tanulót kevésbé érdeklő ismeretek egyoldalú közlésével. Minthogy a

nevelés szellemi hatások és ellenhatások sorozata, megsemmisül, mihelyt ez a lánc megszakad.

A szellemi élet sem mechanikai, sem organikus biológiai alapon meg nem érthető. Mindezekén túl utal s minél inkább közeledünk hozzá, annál inkább távolodunk az októrvény egyeduralmától. A szellemi élet spontaneitása az utóbbi alapján meg nem érthető. A szellem a meglevőkből újakat teremt s a nevelésnek ehhez a teremtettséghez kell alkalmazkodnia. Tudott dolog, hogy a megismerés sem a tárgy szolgálai utánképzése, hanem a szellem teremtettségének a munkája, amely a tárgy objektív alkatán messze túlmutató tevékenység, az ismereti anyagnak mélyreható földolgozása. A paedagogia autonómiájára való törekvéseknek misem nyújthat szilárdabb alapot, mint a szellemi élet spontaneitásának a fölismerése. E belátás következménye, hogy sem a nevelés, sem a tanítás nem lehet sohasem kényszerű, vagy tisztán mechanikus tevékenység.

A nevelő és a nevelendő között fennálló kölcsönhatás formális és tartalmi közösséget föltételez a kettő között. A lelki struktúra közös alapja, egyező szintje szükséges ahhoz, hogy valaki nevelhessen. Ebben különbözik a ráerőszakoló nevelő hatás (dressura) az igazi neveléstől. A kiinduló pont a szellemi közösség, amelynek kölcsönösen ki kell alakulnia. Az egyoldalú alárendeltség, amely a nevelés két tényezője között a közfelfogás szerint meg van, csak akkor vezet eredményes munkához, ha a szubordináció mellett is megvan a lelki közösség. A hatás eredménye attól függ, hogy a két tényező egymásba kapcsolódják, ami csak úgy lehetséges, ha a magasabb kulturájú leszáll az alsóbbhoz s ezt fokozatosan emeli fel magához. A nevelés titka abban áll, hogy semmiféle tekintetben se nézzük le azt, akit magunkhoz akarunk emelni s akit érdemesnek tartunk arra, hogy vele foglalkozzunk. A nevelés munkájának ebben a mozzanatában az a fontos etikai vonás rejlik, hogy a nevelőnek lelki közösséget s így felelősséget kell vállalnia a nevelendővel szemben. A hatásszöveték, amely a paedagogiai síkban megvalósul ez utóbbi következtében új vonással bővül. A nevelés fogalma nem érthető ez etikai természetű vonás nélkül.¹⁵

¹⁵ V. ö. J. Cohn: Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft. 1929. 4. l. A kasseli paedag. kongressuson tartott előadás.

5. Ez az etikai mozzanat a jelen és az örökkévaló egybekapcsolásán épül föl. A nevelés a múltban gyökerezik, a jelenben fejt ki hatásokat és a jövőért dolgozik. Lényege a jövőre való beállítottság. Ez a jövő azonban csak olyan alapon épülhet föl, amely a múlttal és a jellel való kapcsolatot nem szakítja szét. A nevelés nem felelős a múltért, de felelőssége fokozódik a jelenen keresztül a jövőért. Ez azonban nem zárja ki, hogy a történelem ne legyen fölhasználható a nevelendő realitás iránti érzékének, valamint ideális szellemi alkatának erősítésére talán inkább, mint bármely tudomány.

A jelen szűk korlátok között mozgó világával szemben a jövő határtalan; ideális világ, amely még nem létezik, de meg fog valósulni. Kialakulása azonban mindig a jelen lehetőségeinek helyes figyelembe vétele mellett valósulhat meg. Innen az ideális világnak a valóságra való örökös vonatkozása, amely nélkül üressé és tartalmatlanná válik. A jövő erkölcsi feladat a jelen nemzedék számára s ezt a múlton és a jelenen kell fölépíteni. Minden nevelés a jelen lehetőségeinek és a múlt tanulságainak helyes mérlegelésén nyugszik. A jelennek a múlt és a jövő örökkévaló értékeivel való összekapcsolása, a reálisnak és az ideálisnak szerves egymás kiegészítése, a helyes értelemben vett pedagógiai realizmus.

A nevelendő lelket a jelen valóságéhsége és jövő ideális képei táplálják. A múlt és a jelen valóság ismeretének gyarapodásával fogy az éhség és apad a fantázia. Amikor a valóság érzés és a fantázia eszményei eljutnak a kiegyenlítődshez, akkor valósul meg az emberben az értékelés érettsége, leülepedettsége, amely minden nevelés végső célja. Ez biztosítja a cselekvés állandó irányát, az élet vonalának harmonikus vezetését.

Ez a cél megkívánja kezdettől fogva a nevelés tárgyilagosságát. Aristoteles ismerte fel talán először a nevelésnek ezt a tulajdonságát, amikor a neveléstudományt olyannak nevezte, amely egy alakító, valamely értéket a valóságban kifejezésre juttató tevékenységnek az alapelveit foglalja magában. Minden nevelés a valósághoz van kötve s csakis ez alapon eszközölheti értékek megvalósítását. Ez a tárgyilagosság azt kívánja, hogy a nevelendőt a maga valóságában élethűségében tekintsük, mert a nevelés munkájának ehhez kell igazodnia.

A tárgyilagosság azonban nemcsak a nevelendő testi és lelki adottságaira, hanem a nevelés anyagára is vonatkozik. Az anyaggal szemben a legnagyobb elfogulatlanságot kell tanúsítani: ezt a maga tisztaságában kell nyujtani; teret kell engednie arra, hogy a gyermek a maga lehetőségei, felfogása és becslése alapján férközhessen közelébe. A tárgyilagosság kizárja az egyéni tetszést és önkényt. A nevelés egyik alpnormája: a dolog törvénye, amely biztosítja azt, hogy a nevelés munkája ne olvadjon bele az egyéni ötletszerűségbe. Ennek a két tényezőnek: a tárgyinak és a személyesnek, az egyesnek és az általánosnak szoros kölcsönhatásban kell állania. A nevelő akkor végez céltudatos és tervszerű munkát, ha ezt a kölcsönhatást megvalósítja. A nevelésben két fő mozzanat van: a lélektani (alanyi) és a tárgyi vonatkozás. Ez utóbbi biztosítja azt, hogy az alanyiség légköréből eljusson a tárgyilagosság fokára. Ez a tárgyilagosság teszi a természeti embert szellemi emberré, aki ösztöneit alá tudja rendelni lassanként ennek a tárgyilagosságnak. A személyes mozzanat el nem kerülhető módon befolyásolhatja a paedagogiai valóság tárgyilagosságát. A nevelő munka sajátása éppen abban áll, hogy a tárgyilagosságnak a nevelő egyéni érzelmein, sajátos lelkivilágán keresztül is ki kell alakulnia. Amiért a nevelésnek van személyes mozzanata, ez nem zárja ki a tárgyilagosságot. A paedagogiai eros tud csak igazán tárgyilagossá tenni s ez mindentől megkülönböztető vonása.

A gyermek, amikor iskolába megy, kikerül abból a környezetből, amely minden tárgyilagossága mellett is nagyon szubjektív, érzelmi alapokon nyugszik. Az iskolába lépés új helyzetet teremt. A gyermek objektív környezetbe, megszabott rend keretei közé jut bele, amelyhez alkalmazkodnia kell. Ezt a nevelő személyes magatartása könnyíti meg, amellyel az iskolai környezet kissé rideg tárgyilagossági rendjét át tudja hatni. Az öntudatos nevelő tisztában van azzal a lelki átalakulási folyamattal, amelyen a gyermek átmegy, amikor az iskola küszöbét átlépve, idegen környezetbe kerül s kellő nevelői tapintattal, szinte észrevétlenül alakítja át és teszi alkalmassá a gyermeket arra, hogy olyan objektív viszony létesülhessen, amely megteremti a paedagogiai szituációt. Így lesz a gyermek erkölcsileg és szellemileg képes arra, hogy a reánehazedő tárgyla-

gos viszonyok közé beilleszkedjék. A gyermek az iskolában személyekkel és dolgokkal kerül szembe és pedig egészen más módon, mint ahogyan azelőtt. Életének és beállítottságának ez az áthangolása megindítja a szellemi fejlődés folyamatának azt a hosszas, de elkerülhetetlen útját, amely az értékelés kialakulásához, az értékelő lelkiismeret objektív álláspontja felé vezet. A tárgyilagosság felé haladásnak ezen az útján nem hiányoznak a személyes mozzanatok, sem a nevelő, sem a nevelendő részéről. Ezek a tárgyilagosságnak szükséges előfeltételei. A szubjektivitásban csaknem teljesen föloldódó szülői szeretet helyébe az iskola tárgyilagossága kerül, amelyhez hozzászokni már magában nevelő hatású. Az otthoni erkölcsi magatartás és a fegyelem ingadozása az iskolában megállapodik, tárgyilagosságot nyer. Már ebben az átalakulásban felismerhetők igen gyakran az értékelő lelkiismeret tárgyilagosságának csirái. Így ereszti be gyökereit a nevelés értékadó munkája a gyermek életének reális folyamatába.

6. A nevelés dialektikai folyamatában fölmerülő antinómiák közül egyet már említettünk, amely szerint a nevelő munka az alanyi és tárgyi mozzanat szerves kapcsolatát s egyúttal változását mutatja. Az érték fogalmával kapcsolatban is merülnek fel ilyen antinómiák. Ezek közül az elsőt úgy kívánjuk megjelölni, hogy a nevelésben az önérték és a hatás érték váltakozó ellentétes mozzanatával találkozunk.

Önérték az, ami feltétlen, amelynek ideális szellemi alkatahoz a valóságnak semmi salakja sem tapad. Minden alanyi vonatkozástól mentes s fölötte áll az elismerésnek. Tárgyilagossá mértékül szolgál minden értékelésnek, amelyhez igazodnia kell a szellemi élet minden megnyilvánulásának, ha értékes akar lenni. Hármát szoktak megkülönböztetni: a tudás, a megismerés értékét, amely az igazságot eredményezi; a jó cselekedet értékét, amely a jóakaratlan alapuló erkölcsi cselekvésben nyilvánul meg és az esztétikai értéket. Igaz, jó és szép a három önérték, amelyekhez negyediknek a vallásos értéket is föl szokták venni, mint az előbbieket magábanfoglaló külön értéket.

Az önérték mellett megkülönböztetik a hatásértéket. Amaz ott van, ahol a dolgot magáért, emez pedig ott, ahol hatásaiért kívánják. Ez a megkülönböztetés Böhm Károly szerint inga-tag, mert a dolgoknak önértéke és egyúttal hatásértéke is van.

Kreibig szerint hatásérték az olyan tartalom, amely más tartalmakkal való társító kapcsolatok alapján érzelmi jelentőséget nyer. A hatásértékek köre sokkal nagyobb terjedelmű, mint az önértékeké.¹⁶

A fenti megállapítás értelmében az érték akkor lesz hatásértékké, amikor bizonyos associatív tevékenység alapján keletkező érzelmi velejáróval együttesen jut kifejezésre, vagyis amikor hatásában szemléljük. Szűkebb térre kívánja szorítani ezt a fogalmat J. Cohn, azt mondván, hogy hatásértékek azok, amelyekhez a környezetből kerülő alkotó részek is hozzájárulnak.¹⁷ Ilyeneknek tekinti ő mindazt, ami pl. az erőt és egészséget előmozdítja. A hatásérték szerinte életérték. Ennek a megszorításnak nem sok értelme van.

Az előbbiek után le kívánjuk szögezni, hogy a nevelés hatásérték. Nevelés csak ott van, ahol értékes hatásról van szó. Minden érték, ami a nevelés szempontjából tekintetbe jöhet, hatásérték, amely megvalósulásának sürgősségét és szükségességét hordozza magában. Az önérték akkor válik nevelési hatásértékké, ha valakire hat és e hatás következtében megvalósul. A nevelés síkjában az érték kilép tárgyilagossá nyugvó állapotából, szubjektívvá lesz s az általa fölkelletett érzelmi velejáróval együtt nevelő hatást fejt ki. A nevelő hatás mindig a lelki valóságot, egy sajátos talajt talál magával szemben, amelyet megmozdít, érzelmi s evvel kapcsolatos érdeklődési hatásokat vált ki belőle.

Az érték megvalósulásának két útja lehetséges: vagy tárgyi alkotásokban valósul meg s ebben az esetben általában kulturának nevezik, vagy pedig úgy, hogy személyessé válik s az egyes testi és lelki életének irányítását, formálását eszközli a nevelés útján. Ez utóbbi az a sajátos terület, amelyet paedagogiai valóságnak nevezünk. Minden értéknek, ha nevelő hatásértékké lesz, a paedagogiai kritériumnak kell magát alárendelnie. Tisztán elméleti szempontból a paedagogikum nem önérték a többi mellett, hanem hatásérték, amelyben más értékek valósulnak meg, amelyek eredetileg a paedagogiai síkon kívül állanak. Tény azonban, hogy a nevelő hatáskifejtés semmivel sem al-

¹⁶ V. ö. Böhm: *Ember és Világa* III. k. 35.; Kreibig: *Psychologische Grundlegung eines Systems der Wertheorie* 1902. 11. l.

¹⁷ V. ö. J. Cohn: *Wertwissenschaft* 1932. 276. l.

sóbbrendű, mint egy erkölcsi cselekedet, vagy egy tudományos eredmény, amelyik egyikében az erkölcsi érték, másikában pedig az igazság valósul meg. A paedagogiai sík az a sajátos területe az emberi szellemnek, ahol az önérték hatásértékké válik, ami abban áll, hogy új területet tesz alkalmassá az önérték megvalósulása számára. Ha nehéz is eldönteni azt a kérdést, hogy a paedagogiai érték különálló a többi mellett, megállapítható, hogy semmivel sem áll mögöttük. Minthogy a paedagogiai sík mindig személyes természetű, talán ebből magyarázható, hogy némelyek az objektív értékek prioritását hangsúlyozzák a neveléssel szemben (Schneider), míg mások, pl. Spranger, a nevelés másodrendű autonómiájáról beszél szemben az értékek autonómiájával. Ez a felfogás azonban nem helyes, mert az érték objektivitása és autonómiája nem állítható szembe a paedagogiai valóság értékével. A kettő külön dolog, két egészen külön természetű megvalósulási forma, amelyek között logikai szempontból föl lehet állítani az első- és másodrendűség megkülönböztetését, de ténylegesen nem. A valóságban ugyanis nehezen állítható, hogy a művelődési hatásértékek megelőzték a nevelést s ez utóbbi az előbbiek következménye, sokkal valószínűbb, sőt bizonyos, hogy *πρὸς ἡμᾶς* a nevelés minden tekintetben elsődleges a művelődési értékekkel szemben. Ez is épen olyan kérdés, mint a nevelés és fejlődés viszonya. Itt két eset lehetséges (Krieck): vagy a nevelés segítője a fejlődésnek vagy pedig a nevelés alapvető tényezője s így megindítója a fejlődésnek. Az előbbi esetben a fejlődés az elsődleges, az utóbbi esetben a nevelés. Az elsődlegességi szembeállítás itt ép oly megoldhatatlan és fölösleges, mint a fenti esetben.

Spranger szerint a nevelés meg van határozva a megelőző művelődési eszménytől s így a nevelés autonómiája függő viszonyban áll valamely kor kulturájához, ennek függvénye. Ez azonban még nem jelentheti a nevelés másodrendű autonómiáját. Minden nevelés autonóm, amely abszolút értékek szolgálatában áll. Az önérték megvalósulása a szellem életének belső törvénye, ebben látja beteljesedését. Amikor a nevelés megvalósításukra irányul, a szellem törvényének engedelmeskedik s így maga is autonóm.

A nevelő hatás belső alkatának az elemzése rávezet arra, hogy benne a való és a kellő sajátos módon fonódik egybe. Min-

den nevelő hatás lelki érintkezés, onnan indul ki és oda tér vissza. Ebben a folyamatban a való és a kellő egymásra talál. Való és kellő, valóság és érték lépnek itt érintkezésbe. A „kell” megmozdítja a valóságot, amelyben megvalósul egy érték. Ez a nevelőhatás útja és egyúttal titka. Mint ebből látható a nevelésnek mindig a valóságra kell támaszkodnia. Érték csak a valóságon keresztül lehet hatásértékké s hogy ez megtörténjék, ez a nevelés lényege. A valóság adja meg azt a reális alapot, amelyre a nevelés építhet.¹⁸

Egy másik fontos tanulság, ami az előbbieik alapján levonható, hogy a paedagogiai síkban az érték nem tisztán ideális mivoltában, hanem a reális lelki alaphoz való kötöttségében jelentkezik. A neveléstudomány feladata nem lehet pusztán célkitűzés, de nem lehet csupán kísérletekre támaszkodó technika sem. Sem az etika, sem a pszichológia nem elegendő a neveléshez. A nevelés mindent megelőző ősi funkció, amely a valóságból képes értéket kialakítani s az értéket épen a valóság útján megvalósítani. A paedagogiai érték nem önmagában és önmagáért van, hanem hatásérték, amely a test és szellem életének fennmaradását és fejlődését biztosítja; egzisztenciális érték. A paedagogiai síkban minden érték egzisztenciális értékké lesz. Az elmélet és a gyakorlat, a reális és az ideális forrik itt össze egységgé s az a nevelés, amelyik lefokozza a gyermekben az ideális értékek megvalósítására irányuló feszültséget vagy pedig a valóságot mellőzve levegőben lógó eszmények szolgálatára vállalkozik, egyaránt elsorvasztja a lélek életét. A paedagogiai érték alkatában mind a két vonás összetalálkozik s együtt adja meg jellegét; nem ragaszt hozzá új vonást a valósághoz, hanem ezt átalakítja s olyanná teszi, amilyen azelőtt nem volt. A nevelés nem abban látszik meg, hogy valaki bizonyos dolgokat megtanult, vagy cselekvési eljárásokat elsajátított, hanem abban, hogy a nevelés következtében áthasonult, magasabb egzisztenciális formához jutott. A történelem utolsó századában, mondja Krieck, megkezdődött a küzdelem a technikai és a szellemi ember között, amely az utóbbi pusztulásával végződött. A technikai ösztön legyőzte a szellemit. Az új nevelési eszmény nem lehet más, mint helyreállítani szellemi mivoltunkat és hoz-

¹⁸ V. ö. K. F. Sturm: Philosophische Bildungslehre 1931. 18. l.

zásegíteni azoknak az értékeknek megalkotásához, amelyek léteének és jövőjének föltételei.

A nevelési érték előbb jelzett sajátos alkatát, amelynek értelmében a valónak és a kell-nek, a valóságnak és az értéknek összefonódása nem gyöngíti az a tény, hogy megvalósítása olykor szinte legyőzhetetlen akadályokba ütközik a testi és lelki adottságok következtében, amelyeket értékek megvalósítására felhasznál. A nevelésnek és a nevelhetőségnek az akadályai általában a lelkiélet természetében gyökereznek. A lélektan még mindig nem elég fejlett ahhoz, hogy szilárd alapot szolgáltatson a nevelés számára. Ezért a paedagogia a legkevésbé exakt szellemtudomány s ebben a fogyatékosságban osztozik a lélektanral. A nevelési célok tanát sem látjuk kellőképpen kialakulva. Amíg a lelki valóság megértéséhez közelebb nem férközünk, addig ez nem is lehetséges. Mégis mind a lelkiélet tanulmányozása, mind pedig a nevelési célok történelmi és erkölcsi ismerete alapján megállapítható két fontos követelmény, amelyet a modern paedagogia mindinkább felismer és öntudatossá kíván tenni. Egyik a paedagogia autonómiája s evvel szorosán összefüggő szabadsága. Mindkettő a szellem életének sajátosságában gyökerezik. Az újabb természettudomány szerint még a természet világban is vannak eltérések az oktvénnytől s érvényesülnék olyan lehetőségek, amelyek amattól függetlenek. Fokozott mértékben megvan ez a lélek életében. Az okság elvének érvénye a fizikai valóságtól a lelki valóság felé csökken. Az oksággal szemben a lélekben a fejlődés spontán iránya érvényesül. Ebből következik, hogy a lelkifolyamatoknál nincs ismétlődés. A lélek mennyiség és minőség tekintetében is többet és újabbat tud produkálni, mint amennyi az oktvény alapján megmagyarázható. A teremő shyntesis elvének, amelyre már Wundt rámutatott, mindinkább döntő szerep jut a lélektanban.¹⁹

A másik dolog, ami a paedagogiára nézve nagyon fontos az, hogy a lélek egészre alkot, minden megnyilvánulása szervesen összefüggő egészre utal. Az újabb lélektan a régi mechanikus és atomizáló iránnyal szemben az „egész” pszichológiája, ami azt jelenti, hogy az élő egész a jelentésadó s ez nyomja rá bélyegét minden egyes megnyilvánulására. A nevelő mun-

¹⁹ V. ö. Szerző: A lélektan legújabb irányai c. tanulmányát. Erdélyi Múzeum 1935. évf.

kára ez azért fontos, mert figyelmeztet arra, hogy mindig az egész emberrel van dolgunk, az egész emberre hatunk. A nevelésnek egyfelől mindig az egészre kell irányulnia, másfelől pedig az értékek összességére. A nevelés munkájában nincsenek uralkodó értékek, amelyeket egyoldalú hatásokkal kellene megrögzíteni, teljes csak akkor lehet, ha az ember összes szellemi lehetőségeit felhasználja a nevelés útján. Egyes értéktípusok kifejlődhetnek (Spranger). Ehhez azonban a sajátos hajlamlak önművelése és önkifejlesztése is lényegesen hozzájárul. Magának a nevelő munkának mindig az értékek összességére, lehető egyforma megvalósítására kell törekednie. Ebből következik egységesítő, sok tekintetben nivelláló irányzata, amelyet nem úgy kell felfognunk, mint korlátozást és megszorítást, hanem, mint az egészre való törekvésben rejlő szükségképpeniséget.

A lélek életének spontaneitása megadja a lehetőséget feltétlen értékek megvalósítására. Feltétlen érték magának a szellemnek kiművelése. Ez egyúttal a paedagogiai érték (t. i. a kiművelés). A nevelés a saját maga törvényeinek engedelmeskedik, amikor a szellem értékes tulajdonságait megvalósulásukhoz juttatja. Ebben áll a nevelés etikai szabadsága. Nem külső feltételek, hanem a nevelés belső szellemi feltételei szabják meg az irányt. A két formai mozzanat, az autonómia és a szabadság a nevelés szellemi természetének önként értetődő következményei. Azonban a forma nem elég. Fontos a tartalom, amely ezt betölti.

7. A nevelő hatás élő személyek között fennálló, vagy pedig környezeti hatásokra vezethető vissza. Akár az elsőt, akár a másodikat tekintjük, megállapítható, hogy a nevelési sík, a paedagogikum, közösségi, szociális természetű. Minden nevelésben két mozzanat érvényesül. Egyfelől egy hatás a társ, vagy a társas közösség részéről, másfelől a felelet az egyes részéről. A paedagogiai valóság individuális és kollektív mozzanata a nevelés dialektikai folyamatában föltűnő antinómiák között talán a legjellegzetesebb. Minthogy a kettő elválaszthatatlan, az individuális és szociális paedagogikának merev szembeállítását nem mindenben helytálló. A háború után az a felfogás lett uralkodó, hogy a nevelés ősi funkciójának megfelelően, a közösségre, a közösségi szellem kialakítására és fejlesztésére kell a főszólyt helyezni, hogy az egyén a közösségnek értékes tagja

legyen s abba bele tudjon helyezkedni. A közösségi érzések kifejlesztésére még az ú. n. individuális lélektan is különös gondot fordít. Krieck felfogása szerint a gyermek fejlődése nem az individualitás, hanem a típus felé, a közösségi vonások előtérbe nyomulásának irányában halad; azt állítja, hogy az újszülött gyermekben nem lehet individuális hajlamokat fölfedezni s ha volna is ilyen, a nevelésnek nem az a föladata, hogy ezt fejlessze ki, hanem az, hogy a gyermeket tipussá, az életközösség teljes értékű tagjává tegye. Az ember először általános tipussá lesz, az őt körülvevő életközösség normális tagja s csak azután következhetik az individuális vonások nevelő kifejlesztése. A népnevelés egy ősi, eredeti funkciója a közösségi életnek, amely sohasem vezethető le az egyesek individuális neveléséből, sőt az utóbbi az előbbi függvénye. Végül arra jut el, hogy új nevelési eszmény nem is lehet más, mint a szerves közösség megteremtése. A humánisztikus individualizmus négyszáz éves korszaka véget ért s ezzel szemben a közösségi vonatkozásokat kell kiépítenünk minden irányban.²⁰ Ez a közösség nem jelenthet egyebet, mint értékközösséget, vagyis azt, hogy a közösségben uralkodó normatív értékek kötelezők az egyesre nézve. Valódi közösség csak ott van, ahol az egyes és a közösség összeköttetése esetén egyik fél ítélete sem tart számot abszolút érvényességre. Az egyesnek le kell mondania a maga sajátosságáról az egység kedvéért. Az értékbeli kulturális egységet a nevelésnek kell megteremtenie. Ezt két úton teheti meg, egyfelől a közösségi értékek öntudatosítása útján, más felől pedig az által, hogy az egyest a közösségbe, mint egészbe öntudatosan behelyezkedő taggá neveli.²¹

Ma az individuális paedagogiát az angolok képviselik. Velük szemben a francia paedagogia a szociális tényezőt emeli ki. Itt a társadalom túlerőt képvisel az egyessel szemben, ránehezedik s így a nevelés a tekintély elvén épül föl. Az amerikai paedagogiában Dewey szintén a szociális mozzanatra utal, itt azonban a társadalom az egyének szabad kölcsönhatására támaszkodik s nem az egyesekre ránehezedő tekintély, mint a franciáknál.

²⁰ V. ö. i. m. passim.

²¹ V. ö. Bosshardt: Die systematischen Grundlagen der Pädagogik. Sprangers 1935. 105—116. ll.

A paedagogiai valóság individuális, vagy szociális jellegét egyik, vagy másik irányban egyoldaluan eldönteni nem lehet. Ez az ellentét a paedagogikum természetében magában rejlik benne több más antinómiával egyetemben. Mind a kettő, az egyéni és a társas, az emberi szellem ős ténye. A társas közösség az egyes és a társadalom összehatásának az eredménye. Egyiket sem lehet mellőzni, vagy háttérbe szorítani. A szellem bizonyára nem pusztán a társadalom szülötte, mint némelyek állítják. A társadalom ép úgy az egyesek közössége, mint ahogyan az egyes is a közösség produktuma. A nevelés síkjának nem tudatos és tudatos tényezői között ott van a társadalom a maga egészében. Viszont az egyes is nevelheti a társadalmat s teszi is többé kevésbé tudatos módon.

Az individuális és szociális nevelés szembeállítását egyoldalúságokhoz vezet. Az egyén természeti és szellemi adottság. Igaz, hogy ma még csak a típusok alapján tudjuk valamennyire megérteni.²² Ez azonban távolról sem jelentheti azt, hogy az újszülött tipikus vonásokkal jön a világra. Bizonyára ott vannak az individuális vonások is, amelyek elég korán fölismerhetők. Ez azonban távolról sem gyöngíti azt a helyes fölfogást, hogy a nevelésnek az egyest a közösség szolgálatába kell állítania. A közösség nem jelent mást, mint azoknak az eszményeknek az összességét, amelyek együttesen határozzák meg szellemi alkatát. Mind az individuális, mind a szociális paedagogia helyességét kizárólag az érték szempontja dönti el, hogy t. i. akár az egyes, vagy a közösség mennyiben szolgál értékek kialakítására és megvalósítására. E mellett a döntő kritérium mellett az individuális és szociális megkülönböztetés másodrendű.

Végül külön kell megemlékeznünk az önnevelésről. A nevelés mindig kölcsönhatás eredménye, az önnevelés esetében azonban ez csak burkolt módon érvényesül. Önnevelés olyan egyéneknél szokott történni, akik már előzetesen reánevelődtek arra, hogy önmagukat nevelhessék. Amíg azonban eljutnak ide, keresztül mennek mindazon kölcsönhatásokon, amelyek öntudatosan vagy öntudatlanul hozzátartoznak a nevelés lényegéhez. Az önnevelés tehát nem teszi fölöslegessé a nevelést általában;

²² V. ö. Szerző: Az individuálitás kérdése, Kolozsvár, 1933. (Erdélyi Tudományos füzetek.)

hanem ennek következménye; a nevelési hatások alatt kifejlődött reflexiónak önmagunkra való alkalmazása. Ugyanazon nevelő hatások alkalmazása saját magunkra, amelyek segítségével másokat is nevelni kívánunk.

Az önnevelés a paedagogiai autonómiának legmagasabb fokát jelenti, amennyiben az egyes minden külső hatás alól felszabadulva saját magára alkalmazza azokat az elveket, amelyek a nevelés céljához hozzásegítenek. A szellem munkájának spontaneitása az önnevelés esetében egészen különleges erkölcsi tartalommal telik meg s így paedagogiai értéke és hatása eléggé föl nem becsülhető. Legfőbb rugója: a nevelés által elérhető műveltség teljessége, az egyes befejezettsége, entelechiája. Úgy is fölfogható, mint a szellem egy maga elé kivetített eszményének hatása által kiváltott reakció s ennyiben itt is beszélhetünk kölcsönhatásról.

8. Hogy a paedagogiai valóságot teljesen megérthessük, meg kell ismernünk dinamikus alkatát. Már az előbbieken föltűnhetett, hogy a nevelés fogalmában nagyon sok, ellentétes dialektikus elem van. Ezeknek az ellentétes elemeknek erőviszonyait kell megvizsgálnunk.

A nevelésben két tényező áll egymásmellett: a nevelő (személy vagy környezet) és akit nevelnek. A paedagogiai valóság ismeretének igen jelentős problémája, hogy ez a kettő milyen viszonyban áll egymással. Milyen a tanuló helyzete a nevelővel szemben, milyen a távolság a kettő között, hol van a határa a nevelő beavatkozásnak, hogy ne ártson. Ha a nevelő beavatkozás túlságosan ránehezedik a nevelendőre, gyakran gátolja a lélek organikus fejlődését s a normális iránytól eltéríti. A túlnevelés ép oly káros, mint a hiányos nevelés. Kell lennie olyan mértéknek, amely mindkét túlzástól megóv. A paedagogiai tapintat megőrizhet e túlzásoktól. Ez azonban nagyon általános dolog. Jelentése csak akkor lesz biztos, ha megismerkedünk tartalmával közelebbről is. Ezért van szükség e nevelési sík erőviszonyainak felmutatására.

A dialektika ellentétes mozzanatok váltakozásában fejlődik ki. Ilyen ellentétes mozzanatok, kettősségek a nevelésben a következők: vezetés-szabadonhagyás, öntevékenység-szabályozás, erő kifejtés-koncentráció, felszabadítás-megkötés, élet-iskola, múlt-jövő, spontaneitás-receptivitás, szubjektivitás-objektivitás,

egyéni-közösségi, kulturfenntartó-kulturfokozó.²³ Ha jól szemügyre vesszük ezt a felsorolást, észre kell vennünk, hogy az összes egyre redukálható, amelyet így fogalmazhatunk: beavatkozás-magárahagyás. A többi mind ennek az egynek különböző vonatkozásban való kifejezése. A kérdés tehát az, hogy a nevelés milyen mértékben gyakorolhat hatást a növendékre, mennyiben kell tartózkodnia a befolyásolástól, hogy feladatának megfelelően. A megoldás nem egyszerű. Nevelő hatást fejt ki a természeti és a szellemi környezet, az iskola, a nevelő személyisége. Növeli a nehézséget az is, hogy a nem tudatos nevelő hatások általában közvetlenebbek. A tudatos, tervszerű nevelés is lehet közvetlen, de mégis túlnyomóan közvetett. A tervszerű nevelő hatás csak abban az ideális esetben volna közvetlen erejű, ha tudna alkalmazkodni minden tekintetben azokhoz a lelki diszpozíciókhoz, amelyekkel szembekerül. A nem tudatos nevelő hatás általában magához idomítja a lelket minden különös megértetés nélkül, ugyanez kevésbé sikerül a tervszerű nevelésnél. A nevelő hatás akár tervszerű, akár nem, változást hoz létre azért, hogy állandóságot létesítsen, amely mint a hatás eredménye jelentkezik. A változás és állandóság meg nem szűnő ritmusa nem tűr megállást s biztosítja a nevelés örökkévalóságát, amelynek tulajdonképpen nincs kezdete és nincs vége. Minden nemzedék neveli a másikat és tanul egyik a másiktól. Ez a kölcsönhatás állandó körforgás. Azonban egyik nemzedék sem csupán arra neveli a másikat, egyik sem tanítja csupán csak azt, amire őt nevelték s amit neki tanítottak. Mindenik válogat abban, amit kapott s újakat csatol hozzá. Ezért a nemzedékek nevelő munkája nem zökkenés nélkül való. A nemzedékek között rések, szakadékok keletkeznek s ezek eredménye az új nemzedék problémája, amelyet már Turgenjev az „Apák és fiúk”-ban olyan klasszikusan jellemez. Hogy a köznevelésben általában simábban történik a változás és a korhoz való alkalmazkodás, mint ahogyan az ifjúság ereje és előre törése ezt sejtetni engedi, ennek oka az, hogy az ifjúság tempója aránylag rövid ideig tart s bizonyos idő elteltével nem távolodik többé az előző nemzedéktől, hanem megállapodik.

²³ V. ö. Petersen: Pädagogik 1932. 111. l., továbbá K. F. Sturm: Allgemeine Erziehungswissenschaft 1927. 71. l.

Ha a beavatkozás és a magárahagyás ősi problémáját közelebbről tekintjük, meg kell állapítanunk első sorban, hogy az öntudatos és tervszerű nevelés állandóan szembekerül sok mindennel, ami általában hatást gyakorol valakire. A mindenre figyelő, nevelő közszellem ma már kiterjeszti hatáskörét mindazokra a területekre, amelyek munkáját befolyásolják, tehát pl. nemcsak a családra, hanem még az utcára is. Azonban mindezeket a tényezőket elérni nem lehet. Azt sem tudjuk megállapítani, hogy mire mi van nevelő hatással. Csak általánosságban lehet gondoskodni arról, hogy azt a környezetet, ahonnan valaki nevelő hatásokat nyer, próbáljuk olyanná tenni, hogy ezek a hatások csak előnyére váljanak. Alapelvül leszögezhető, hogy a környezeti tényezőknek lehetőleg olyanoknak kell lenniök, hogy a gyermeket vagy ifjút a való élet közelében tartásák. A nevelő környezetnek mindig élethűnek kell lennie s a nevelés munkájának az a feladata, hogy olyan lelki diszpozíciókat fejlesszen ki, amelyek ennek az élethűségnek a tarka egyvelegéből a valóban értékesre és építőre irányítják a figyelmet. Túlságosan mesterkéltné és idealizált környezetben nyert nevelő hatások hamar lekopnak, vagy ha ez nem is következik be, mindenesetre csökkentik azoknak az erőknek a kifejlődését, amelyek az élet helyes megéléséhez szükségesek. Minthogy a legmesterkéltbb környezetben is állandóan felütik fejüket az élet természetes, mesterkéletlen megnyilvánulásai, a gyermek itt sem szakad el a valóságtól s ösztönösen és élesszemmel látja meg mindazt, ami a valóságot leplezi.

A környezetnek tehát természetesen és a nevelendő lelki fejlettségéhez illőnek kell lennie, olyanak, amely az élettél és a valósággal eleven érintkezésben áll. Ilyen a család és az iskola, amennyiben szem előtt tartja az élet követelményeit. Dewey küzd az iskola és az élet, a tanulás és a tett s még továbbmenve a tudás és az erkölcs különválasztása ellen azon az alapon, hogy a nevelés processzusának figyelembe kell vennie az életrevalóságot és az életreérdemességet egyaránt. A nevelés célja az, hogy a személyes szabadságot fölemelje az erkölcsi szabadság magaslatára s ez által óvja meg az egyest a szabadságtól. A régi magyar felekezeti iskolák nevelésében, az elmúlt századokban, a diákélet minden fonáksga és sokszor káros kilengései mellett is, abban látjuk a nagy nevelő erőt, hogy

az étellel való kölcsönhatást fenn tudták tartani. Primitív formában ugyanazt valósították meg, amit ma Amerikában a mai életnek megfelelő formában kívánnak megvalósítani az iskola útján.

Kora gyermekkorunktól kezdve veszünk át értékítéleteket környezetünkől. Ezek az értékítéletek rendesen átmennek vérünkbe, élményekké lesznek bennünk. A személyes környezet hatása alatt fejlődnek ki azok az eminensen emberi érzések és cselekvési diszpozíciók, mint a jóság, szeretet, hűség, alázatosság, tisztelet, szolgálatkészség, kitartás, amelyekbe értékelésünk későbbi fejlődése beleilleszkedik. A környezet adja meg azt az alapot, amelyre a további életünkben építeni tudunk. Az így szerzett érületi alaptulajdonságok rendesen tartósak és nehezen megváltoztathatók. Az öntudatos és tervszerű nevelésnek nem pusztán az egyén kiszámíthatatlansága és veleszületett diszpozíciói, hanem a környezeti hatások alatt kifejlődött lelki tulajdonságok is útjában állhatnak. Van olyan felfogás, amelyik a környezet hatása alatt már kialakult diszpozíciókat nem tartja megváltoztathatóknak, illetve fejleszthetőknak. Ha ez a felfogás megállná helyét, akkor a környezeti hatásoknak döntő jelentőséget kellene tulajdonítani. Azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk az egyén adottságait, amelyeknek alapján reagál mindenre. A lélek életében lépten-nyomon támad valami irracionális, kiszámíthatatlan mozzanat, amely belejátszik minden nevelő hatásba. A nevelés külsőségeknél kezdődik, amint a megismerés az érzékeknél. Valódi nevelésről azonban csak ott beszélhetünk, ahol a külső belsővé lesz s átalakítólag hat az ember egészére. Az emberi lélek formálása végső elemzésben mindig belülről kezdődik s csak akkor lesz teljes, ha a belülről jövő reakciók megismétlődnek, állandósulnak, szóval lelki diszpozíciókká lesznek. Minden lelki gyarapodás belülről indul ki. Külső körülmények előidézhetik, siettethetik. De a végső döntést nem ezek adják. A receptivitás mindig szembetalálkozik a spontaneitással, a nevelő hatás az erők szabad kifejlődésével. Nincsen olyan, ami teljességgel ne volna nevelhető és nincsen olyan, ahol a nevelés elé ne gördülnének akadályok. Nem helyes tehát az az álláspont, hogy a lelkiélet emocionális megalapozottsága nem nevelhető. Kétségtelen, hogy éppen ebben az alap-

rétegben nagyon lassú a változás folyamata. A kultúra kevésbé változtatja meg az alapszempozíciókat. Erkölcsi tekintetben az emberiség fejlődése és haladása nagyon lassú és fogyatékos. Olyan visszaélésekkel találkozunk e téren, amelyek szinte megingatják hitünket a továbbfejlődés lehetőségében. Amikor a paedagogia azonosította a nevelést az iskolázással, túlbecsülte ennek nevelő hatását s nem vette észre hiányait.

Az iskolai nevelés nem tud mindig alkalmazkodni a nevelés sajátos lehetőségeihez. Minden neveléshez szükséges tervszerűség és szilárd elvi álláspont s mégis az a tapasztalat, hogy a rendszeres nevelés is könnyen elsekélyesedhetik, elveszti rugalmasságát, mozgékonyágát, dogmatikussá és formalisztikussá lesz. Azért a helyes nevelés a rendszeres és nem rendszeres nevelésnek tervszerű egyensúlybantartása által valósítható meg. Mindig nyitva kell hagyni az ajtót a nem tudatos nevelő hatások számára avval a megszorítással, hogy ezeket a hatásokat a lehetőség szerint céljaink elérésére használjuk fel. A nevelő munka abban áll, hogy a tapasztalati tartalom az ismétlődő lelki megélés útján állandóan felfrissüljön; enélkül elsorvad. A rendszeres nevelés keretein kívül működő tényezők ezt a felfrissülést segítik elő.

A növendéknek föl kell dolgoznia a nyert hatásokat. Erre idő kell. Ha ez nincs meg, akkor a nevelő hatás hozzátapadhat valakihez külsőleg, de szerves alkotórésze nem lesz. A megköttetés után érvényesülnie kell a szellem szabad teremtmőerejének. Ezért van szükség a szabad órákra, de nem tervszerűtlenül, hanem a kellő időben. A tervszerű nevelésnek csak annyira szabad kiterjeszkednie, amennyiben feltétlenül szükséges.²⁴ A nevelésnek ez a belső szabadsága hozzátartozik lényegéhez. Minden nevelő hatást a felszabadulásnak pozitív aktusa kell, hogy kövessen. Ezt a ritmust helyesen ismerte föl Herbart, (Vertiefung Besinnung), azonban kizárólag az oktatásra vonatkoztatta, holott pedig a nevelés egészére érvényes. Akár szándékos, akár szándéktalan, személyes vagy nem személyes hatásban részesül valaki, szüksége van a felszabadulásra, a hatások feldolgozására. Túlnevelt és túlmivelt egyéneken éppen ennek az időnkint szükséges felszabadító mozzanatnak a hiánya

²⁴ V. ö. K. F. Sturm: Philosophische Bildungslehre 15. l.

látszik meg. Ezért neveltségük és műveltségük sokszor teherre lesz nemcsak saját magukra, hanem környezetükre nézve is, elnyomja eredeti lelki adottságaikat s így bedugulnak a lelki életnek azok a pórusai, amelyeken keresztül új levegőt kap.

A beavatkozás és a magárahagyás kérdésének megoldása az elmondottakból nyilvánvaló. Az ember különböző hatások alatt növekedik föl. A nevelés feladata kiemelni, megrögzíteni, megerősíteni az értékes hatásokat. Az egészséges lelki alkatu egyénél gyöngébb hatások is elegendők rossz befolyások semlegesítésére. Amint az egészséges szervezet ellenállást fejt ki káros behatások ellen ép úgy az egészséges lelki atmoszféra is. Ezt a lelki ellenállást kell fokozni. Ezt van hivatva edzeni a paedagogiai síkban felbukkanó ellentétes mozzanatok állandó kölcsönhatása, dinamikai ereje. A helyes nevelésben mindezek az antinomiák magasabb egységben oldódnak fel s így kiegyenlítődnek. E kiegyensúlyozottság eredménye az, hogy megtaláljuk az értékelés biztos alapját.

III. A paedagogiai valóság tartalma.

A) Az értékelés természete.

9. A nevelésnek szükségképen ethikai jellege van. Az etikumot konstruktívnek, építőnek tekintjük s így a nevelésnek is mindig építőnek kell lennie. Építő mindaz, ami értékes, romboló mindaz, ami értékellenes. A gyűlölet és a tudatlanság romboló, a szeretet és a tudás építő, az előbbiek értékellenesek, az utóbbiak értékesek. A nevelő munka abban áll, hogy a test és a lélek adottságait elindítsa és továbbfejlessze abban az irányban, amely értékek megvalósításához vezet. Ennek az útnak helyes felismerése, vagy jobban mondva megérzése értékelés alapján történik. Az ember a valóságot nem egyforma szemmel nézi, válogat benne s már kezdetben szinte intuitíve jelentkezik neki testi és lelki életének azok az ősi adottságai, amelyek alapján az emberi fejlődés bizonyos irányban elindul. Az ember mindenre reagál aktív, értékelő módon. Nép, nem élhetett anélkül, hogy ne értékelt volna, mondja Nietzsche s evvel megvilágosodik az emberiségnek ez a legősibb, szinte ösztöninek nevezhető tevékenysége. Ez nyer formát az első nevelő hatásokban. Minden nemzedék egészen sajátos kölcsönhatásban áll a valósággal, embertársaival s e kölcsönhatások légkörében alakul ki értékelése, amelyet a következő nemzedékre is átszármáztatni kíván.

Az ember önfenntartása tehát az értékeléstől függ, az értékelés szabályozása és irányítása pedig a nevelés feladata. Így a nevelés is önfenntartási tényező, életszükség.

A gyermek értékelése kezdetben kifelé, a külsőre irányul s csak lassankint fordul befelé a szellemi élet irányába. Elsősorban a valóság érdekli. Realizmusa nagyon tágkörű; számára csak valóság van, tekintet nélkül arra, hogy kézzelfogható-e,

vagy a fantázia szüleménye. Ennek a gyermeki realizmusnak az a sajátos tulajdonsága van, hogy érzéseit is öntudatlanul tárgyiasítja.²⁵ Ezeket is kívülről jövő külső dolgoknak tekinti. Általában szereti a dolgokat elkülsősíteni. Értéke tehát a gyermek számára annak van, ami való, amit ő magán kívülállónak tekint, legyen az akár szemlélet, akár elképzelt valóság. Mindenütt a reálist keresi s mindent csak úgy tud megérteni és magyarázni, mint valóságot, mint reális tényt.

A nevelés tekintetében az értékelésnek ez a foka azt kívánja, hogy tegyük számára megközelíthetővé mindazt, amit naiv realizmusa megkíván, azonban mindig annak szemelőtt tartásával, hogy értékes anyagot kapjon. A környezetből értéket és értéktlent kap, ami egyformán felszívódik lelkébe, észrevétlenül befolyásolja. A tervszerű, nevelő munkának azt kell kiválasztania és ható tényezőkké tennie, ami ezek közül értékes.

Mint hogy a gyermek nem tesz különbséget ideális (szellemi) és reális valóság között, sem nem törődik azzal, hogy valamely valóság létezik-e valóban, vagy nem, az eszközöknek tág köre adódik a nevelő számára. Természet és történelem, reális és szellemtudományok egyaránt nyújthatnak anyagot; mind a két területen külsőségek, a gyermeki értelem realiztikus hajlandóságainak megfelelő események, történetek és cselekedetek lehetnek a nevelés eszközei. A hittan sem kivétel, mert a gyermek egyelőre Istent is, mint kizárólag külső reális hatalmat gondolja el. Istennek ilyen felfogásához a biblia némely helyei igen jó anyagot szolgáltatnak. De fölhasználható a mese is és pedig elsősorban az a fajtája, amelynek van valamely reális vonatkozása. Ilyenek az állatmesék, amelyek talán legközelebb férköznek a gyermek lelki világához. Ilyenek továbbá azok a történeti elbeszélések, amelyek egyes emberek olyan műveit és cselekedeteit állítják előtérbe, amelyek értékelésének megfelelnek.

A gyermek realiztikus hajlandósága szoros összefüggésben áll avval, hogy kizárólag a jelenben és a jelennek él. Csak itt-ott csillan fel benne a jövő homályos és zavaros képe, mint szertefoszló elképzelés, amely nem hagy tartós nyomot életé-

²⁵ V. ö. A. Liebert: Philosophie des Unterrichts, 1935. 225. l.

ben. Azért minden a jövőre vonatkozó figyelmeztetés kevés hatással van rá. A nagy ígéretek és fogadalmak által való elkötelezést ritkán követi a megtartás. Erkölcsi szabályok és normák mindig a valóság szempontjából értékeltetnek, tehát reális, utilisztikus szempontból. Az erkölcsi értékelésnek ezt az alantas álláspontját a gyermek igen gyakran magával viszi felnőtt korába is. Ebben a tekintetben legnehezebben fejlődik az ember s a nevelő hatások tömegére van szükség, hogy az ideális erkölcsi magaslathoz elvezessenek. A reális világban az akaratnak nagyon közelfekvő céljai vannak s ezek mindig a realitásra irányulnak. Az akarat feszültsége ritkán vezet a valóság akadályainak legyőzéséhez.

Ez a realiztikus beállítottság azonban nem kizárólagos; mindig kísérik ideális természetű megnyilatkozások. Amint az öntudat gyarapodik és izmosodik, szembefordul a realitások világával. Ez a fordulat a lelki világ megszületésének az ideje. Ettől kezdve lesz a gyermek öntudatos szellemi lényé. Amikor ez megtörténik, attól az időtől kezdve realizmusába állandóan belevegyül az idealisztikus vonás, amely a lelkieknek is kezd értéket tulajdonítani. Az az önfeledt odaadás, amellyel a gyermek belevegyül a tárgyi világba, lassankint veszít erejéből s az ennek öntudatos önállítása egyenrangú tényezővé emelkedik föl a valóság világa mellé. A személyiség valósága két részre szakad: a dolgok és az Én világára. Amikor ez a kettészakadás megtörténik s az ember képes lesz az elvont gondolkodásra, a fontolgatásra, kikerül abból a körből, amelyben eddig élt s egykönnyen nem is tér vissza bele. Ettől kezdve kétféle magatartás alakul ki: az egyik az Én odaadása, a másik az Én állítása.²⁶ Ez a szakadás a lelki élet előtérbe nyomulása mellett a tárgyi világ kezdődő megértését eredményezi. A lelki élet s így az értékelés fejlődése a tárgyi világtól való elszakadások útján történik (Prinzip der Zwiespaltigkeit, Prinzhorn), amelyeknek eredménye a megértés és az értékelés. Ez a folyamat a realizmus mellett az idealizmus kialakulására vezet, ami a legmélyebb jelentőségű tény a lélek életében. A szellemi élet fejlődésének dialektikájában tehát a következő mozzanatokat találjuk meg. Először van a gyermek ösztönös élete, amikor magában él és mindent

²⁶ V. ö. H. Prinzhorn: Persönlichkeitspsychologie 1932. 2. l.

magára vonatkoztát. Ez a primitív, ösztönös szubjektivizmus korszaka, amely a gyermek töretlen életegységében gyökerezik, amelyben nincs még szakadás. Az életnek ez a primitív, szubjektív egysége alakul át idővel egészen sajátos módon naiv realizmussá, amikor az előbbi korszak mozzanatai, ha nem is szűnnek meg, de átalakulnak. Ebben a naiv realizmusban sincs tulajdonképpen szakadás, az élet egysége itt is uralkodik, azonban az ösztönös szubjektivitás oldaláról az ösztönös objektivitás irányába tolódik át. Miután így a gyermek a szubjektivizmus (naiv idealizmus) és az objektivitás (naiv realizmus) ösztönös és primitív formáin átmegy, akkor ez a kettő (t. i. idealizmus és realizmus) egymással szembekerül. Ez a szembekerülés kezdetben kevésbé öntudatos, később mind öntudatosabb formában jelentkezik. Eredménye a megértés és az értékelés.

Ahol az öntudat és a tárgyi világ szakadása, illetve szembekerülése a legintenzívebb, ott mindig törésre kerül a dolog a lélek életében. Ezeket a nagy töréseket az értékelés gyökeres átalakulása jellemzi. A paedagogiai pszichológia feladata, hogy a lelki életnek azokat a korszakait, amelyek az értékelés gyökeres, sokszor forradalmi átalakulásával járnak, megfigyelje és olyan irányba terelje, hogy a lelki élet egyensúlya ezekben a sorszerű átalakulásokban se szenvedjen helyrehozhatatlan kárt.

A lélek minden fejlődési fázisának meg van a maga ideje. Ennek az időnek külső beavatkozás útján való eltolása akár előre, akár hátra, ellenkezik a nevelés szellemével, a lelki fejlődés spontaneitásával. A fejlődésnek megrövidített vagy túl hosszúra kitolt korszakai az egész életre elhatározó befolyásúak lehetnek. Korai érettség, a gyermeki világ nélkülözhetetlen feltételeinek hiánya ép oly káros, mint a gyermekes fel fogásnak a normális koron túlhaladó mesterséges fenntartása. A szellemi növekedésnek szükségképeni egymásutánja és időrendje van. Egyiket sem lehet megcsonkítani, vagy átugorni.

Primitív szubjektivizmus és naiv realizmus az idealisztikus és realisztikus értékelésnek őstalaja, amelybe az öntudatos értékelés gyökerei belenyulnak és megfogódnak. Az értékelés tulajdonképpen akkor kezdődik, amikor a kettő egymással szembekerül és hatás összefüggés létesül közöttük. A realizmus hosszantartó fejlődési korszaka a gyermek életének. Ez a korszak éppen a tervszerű nevelés korszakának a kezdő ideje, amelyet

meglepő racionalizmus jellemez minden téren. Ez a korszak akkor kezd engedni merevségéből, amikor az öntudat erősödése és izmosodása folytán az ember szembekerül a valósággal és saját magára, mint öntudatos lényre reflektál. A lelki életnek ez az erősbödése az ideális értékelés kiindulópontja. Ettől az időtől kezdve a fejlődő lélek nemcsak a tárgyi világba merül el s nemcsak a dolgok külső oldala keltik fel érdeklődését, hanem a belsőnek az értékelése ébred fel benne. A természet és a technika külső megnyilvánulásai mellett az ember saját lelkét is kezdi értékelni. A reális és ideális értékelésnek valóságos harca indul meg, amely a lélek egyensúlyi helyzetét sok tekintetben megbontja s szélsőséges kilengések irányába tereli. Hit és hitetlenség, bizalom és kételkedés, realista dogmatizmus és ideális sóvárgások legellentétesebb megnyilvánulásaival találkozunk ebben a korban. Mindezeknek különböző érzelmi természetű kísérő mozzanatai keletkeznek, amilyen pl. nagy életkedv és csüggedés felé hajló életuntság. Ami az értékek harcából kialakul, nagyon sok tényezőnek az eredője. A társadalom közszellemének, az adott helyzetnek („életsorsnak“ nevezi némely paedagogus) nagy befolyása van erre. Schneider négy alkotó részt különböztet meg ebben az egész folyamatban és pedig két belső tényezőt, ezek a hajlam és a fejlődés és két külső tényezőt, a milieut és az életsorsot.²⁷ Ezek az alkotó részek azonban nagyon tágkörűek; minden belefér és belemagyarázható.

Az egyéni hajlamok szerint kialakulhat egy realista és racionalista, vagy pedig egy érzelmileg túlfűtött idealista típus, de kialakulhat reális + idealista típus is, amelyben az egyoldalúságok kiegyenlítődnek s harmonikus világnézetté szilárdulnak. Az ilyen kiegyensúlyozott emberben a realista és az idealista hajlamok egyformán kifejlődnek és állandó, de egyenletes hullámvázukat megtartják akkor is, amikor az értékelés megszilárdult. Az ilyen ember gondosan számol a valósággal, amelyben a lehetőségek nyugosznak, ebbe azonban, mint állandó kísérő, beleszól a szellemi értékek iránt érzett tisztelet. Az ilyen embereknek szuggesztív erejük van. Taszítnak, de vonzanak is. Biztos alapot látunk bennük a jelenre és a jövőre egyaránt. Egy normális fejlődésű és normálisan berendezkedett társada-

²⁷ V. ö. P. Schneider: Das Problem der Erziehungswissenschaft, 1930. 69. l.

lom valmennyi rétegében ki kell alakulnia ennek a reális és egyben ideális típusnak. E nélkül a társadalmi élet egyensúlya megbomlik. Ahol a társadalom nagy tömegei egyoldalúan reálisak, vagy egyoldalúan ideálisak, (ez utóbbiak kevésbé gyakoriak), ott súlyos egyensúly zavarokkal kell küzdeni és a felbomlás jelei mutatkoznak minden téren. Az egyoldalú értékelés legtöbb esetben ellenszegül az élet egészséges megnyilatkozásainak. Éppen azért a realizmus és az idealizmus szerves kölcsönhatásán felépülő paedagogiát a kor szükségszerű követelménye hívta életre.

Az értékelés fejlődésének abban a fázisában, amikor a gyermek realizmusa szembekerül az öntudatos szellem önállításával, ami az idealisztikus értékelés kiindulópontja, egyúttal kifejlődik a szubjektivizmus, amely azonban lényegesen különbözik a kezdeti primitív szubjektivizmustól. Míg amott ösztönös, az érzékek alapján nyugvó reakciókról van szó, addig itt az érzelmi világ kialakulása lép életbe. Ha igazat adunk Messer azon állításának, hogy az értékélmény lehet vagy inkább érzelemszerű vagy inkább értelemszerű,²⁸ akkor a realizztikus értékelésnél az utóbbi az uralkodó: a ráció. Az emocionális oldal itt másodrendű s a gyermek primitívnek mondható realizztikus álláspontja egészen külső, szeszélyes és ingadozó természetű. Azon fokon azonban, ahol a realista és az idealista értékelés, a szellemi élet erősbbödése folytán, egymással párhuzamosan, öntudatosan megindul, ott az érzelmi világ az intellektussal egy síkba kerül s vele egyenrangú tényezővé válik. Az érzelmi világ gazdagsága és változatos színezete a realizmusnak és az idealizmusnak öntudatos harcában jelentékeny tényező s az értelemmel együttesen munkál közre az értékvilág kialakításán. Hogy melyik érvényesül túlnyomó mértékben, sokszor egyoldalúan, az egyéni hajlamoktól függ. Túlságosan realizztikus beállítottságú egyéneknél az értelem a domináló, míg az ellenkezőknél az érzelmi elem. A nevelés munkájának főadata az egyoldalúságok ellen küzdeni, amelyek könnyen veszélyeztetik a lelki fejlődés egyensúlyát.

A lelki életnek azok a fordulata, amikor az értékelés változik, meghatározott fejlődési korszakokban következnek be. Így

²⁸ A. Messer: Philosophische Grundlegung der Pädagogik 1924.

korszaknak lehet tekinteni általában az iskolabajárás korszakát, amikor a gyermek fokozottabb mértékben szembekerül a valósággal. A gyermek egészséges, realisztikus hajlandóságát legjobban felismerték Comenius, de különösen Pestalozzi. Mindketten csodálatos szemléleti módszerük útján akarták fejleszteni. A szemlélet gazdag anyaga lassankint ránehezedik az egyesre s amikor a látottak fölött kezd elmélkedni, amikor élesebben megkülönbözteti magától a külső világot, ebből az önmagára való visszahajlásból, reflexióból származik a tartalom gondolati feldolgozása a fogalmak útján, ami már értékelést és ítéletet föltételez. A megítélés az értékelés azon második nagy változási korszakában lesz szembetűnővé, amikor a reális és ideális fölfogás kerül egymással szembe. Ez az átmeneti korban, a serdülés idején lép fel. Az értékelés ingadozásának megszűnése, a világnézetnek megszilárdulása a férfikor kezdetén mutatkozik. Ennek irányítása a főiskola keretében kell, hogy történjék, részben történik is, de nem abban a mértékben és abban a terjedelemben, ahogyan kívánatos volna. Korunk szétépett erkölcsi és társadalmi életében a harmonikus kiegyensúlyozott világnézetre való nevelés minden főiskolai ifjúra nézve elengedhetetlen követelmény, bármely fakultás tagja is legyen. Az értékelés forradalmi korszakai között a középső a legélénkebb és a legéletbevágóbb, az utolsó csendesebb, de elmélyedőbb.

Az értékelésnek előbb vázolt kialakulására nézve nem a tapasztalatok tömege a döntő, hanem a tapasztalatok intenzitása. Azért óvakodni kell a túlsoktól épúgy, mint az egyoldalúságtól. Az egészre kell törekednünk, de kiválasztott anyag alapján, amely nem szórja szét az embert, nem nyomja el egyéni szabad megnyilvánulását. Petersen mondja, hogy valakinek az értékelése kialakulhat egy elhagyott faluban ép úgy, mint egy világvárosban.²⁹ Minden attól függ, hogy a tapasztalati anyag milyen erejű lelki reakciókat vált ki az emberben. Vannak élmények és tapasztalatok, amelyeknek érlelő hatása az értékelés kialakulására korszakalkotó.³⁰ Így érlelődik az ember nemcsak a tapasztalat sokoldalúsága, hanem mélysége szerint, míg eljut ahhoz a lelki egyensúlyhoz, amely nem engedi elmerülni,

²⁹ I. m. 49. l.

³⁰ Néha tragikus (V. ö. J. Bunin: A szerelem szentsége c. művét.)

amikor az ember úgy cselekszik mindig, hogy nem bánja meg. To act without reaction, félreismerhetetlenül fejezi ki az értékelés stabilitását.

Amíg a gyermekeket a realizmus fogva tartja, addig a külvilág iránt érdeklődik, a dolgokat akarja megismerni kívülről belülről. Le akar mindent leplezni, mert a titkot nem szereti. Amikor a szellem ereje szembefordul a valósággal, akkor befelé fordul s az embert saját maga kezdi érdekelni. A gyermekkor nyers, ha még olykor fantáziával is fűtött racionalizmusába behatol az irracionális elem. Talányokat, titkokat fedez fel magában, kérdéseket intéz önmagához. A paedagogusok általában a történelmet tartják olyan tanítási tárgynak, amely hivatva van a szellemi élet fejlődése iránt való érdeklődést fölkelteni és kellőképen táplálni. A történelmi szemlélet azonban nagy ítélőképességet s a dolgokba való belehelyezkedést követeli meg. Minthogy a gyermek a maga körében él s szeret mindent magára vonatkoztatni, hiányzik belőle a történelmi szemlélet tárgyilagossága. Csak összefüggések megértése fejleszti ki azt az ítélőképességet, amely az embert történeti jelentőségében is kellőképpen tudja értékelni.⁴¹

Az értékelés kifejlesztéséhez a történelem s általában a kulturtudományok kétségtelenül nagyban hozzájárulnak s az emberi szellem megértését és megbecsülését elősegítik. A „tárgyilagos szemlélet“, „a dolgok összefüggésébe való belepillantás“ a legmagasabb követelmények, amelyek megvalósítását a nevelő munka célul tűzheti ki. Ebben a tekintetben nehéz a tantárgyak nevelő erejét rangfokozatba állítani. Az összefüggések tárgyilagos szemlélete a természettudományok és a történelmi (kultúr) tudományok együttes nevelő hatásának az eredménye. Igaz, hogy a természet elsősorban az általános törvényszerűségekre utal, míg a történelemben az individuálisnak és az irracionálisnak jut nagy szerep, ami a történelmi események egyetlenségét (singularitását) idézi elő. Viszont az újabb elméleti természettudomány egyik legfontosabb felismerése értelmében az októrvény uralma nem feltétlenül érvényesül teljes egészében a természet életében sem. Mákrokozmosz tekintetben, nagy általánosságban megállja a helyét, azonban ez

⁴¹ V. ö. A. Liebert i. m. 240. skk. lapok.

nem zárja ki az esetlegességet s így a természet sem mentes a singularitásoktól.

A pedagógiának azt a törekvését, hogy a dolgok reális és ideális szemléletét össze kell egyeztetni, a tudományok fejlődése is igazolja. Az ember természeti és történeti lény egyszerre. A nevelés a természeti lényből történeti lényt csinál. Ezt a munkáját úgy kell elvégeznie, hogy egyik oldal se szenvedjen kárt a másik következtében. Az ember, mint természeti és mint kultúr (történelmi) lény együttesen adja az ember valóságát. A kultúr-lény fogalmában benne van az egész ember, az egész ember pedig egyesíti magában az általánost (természet) és az egyest (történelem). A természettudomány és a történeti vagy kultúrtudomány egyaránt lehet értékfejlesztő, amennyiben meg tudja teremteni azokat a föltételeket, amelyek alapján a helyes értékalkotás folyamata megindulhat.

IV. A paedagogiai valóság tartalma.

B) *Nevelő érték.*

I.

10. Nevelő érték mindaz, ami az egyes lelkében ható tényező lesz s értékbeli minőségét fokozza. Ilyen csak az lehet, aminek a nevelés relációjától függetlenül is van értéke. Bármilyen szubjektív, egyéni vonatkozású mindaz, amit nevelésnek nevezünk, kell lennie benne tárgyilagós elemeknek. Ezek a tárgyilagós elemek az értékek.

Amikor az érték nevelő érték lesz, akkor éri el a nevelés célját. Noha a paedagogiai érték nem független az objektív értékektől, azáltal, hogy minden értéket sajátos vonatkozásba állít, egy relációval bővít meg, amely épen a nevelés tényében jut kifejezésre, különbözik minden más értékfajtól abban, hogy kizárólag magában a nevelésben él, itt jut érvényre. A terület, amelyen a nevelő érték hatását kifejti, az emberi lélek. Így a nevelés szellemi hatásfonatok összessége.

A neveltség megvalósulását műveltségnek nevezzük, amely az egyesek lelki tulajdonsága. Amikor a műveltség objektív alkotásokban valósul meg, akkor kulturának nevezik. A műveltség a szubjektív szellemben az egyén lelki alkatában van, ennek leglényegesebb, elidegeníthetetlen sajátja. A kultúra megvalósul alkotásokban, amelyek alkotóiktól elszakadva önállóan, függetlenül állanak fenn tovább. A műveltség mindig egyéni az egyénhez van kötve, míg a kultúra az egyének műveltségéből kiszakadó objektív alkotásokban kiformált valóság. Azonban bármily egyéni a műveltség mégis objektív alapokon nyugszik, az egyéntől független, egyéni fölötti értékek megvalósulása. Lényege az, hogy az ember mennyiben tud objektív érté-

keket a maga egyéni életén keresztül megvalósítani, lelki életének szerves alkotó részévé tenni. A kultúra útján az egyesek lelkében élő személyes műveltségi értékek jutnak kifejezésre objektív alkotásokban számos formában.

Nevelés, műveltség és kultúra organikus összefüggésben állanak egymással. Mindannyian értékek megvalósítását foglalják magukban. A nevelés maga az értékmegvalósító tevékenység, amely felhasználja mindazokat a tárgyi (kulturális) és személyes (műveltségi) értékeket, amelyek rendelkezésére állnak s ezeket belejuttatja a nevelés vérkeringésébe, hogy ható erővé és tényezővé tegye az egyesek lelki életében. E tevékenységében mozgásba hozza mindazokat az erőket, amelyeket a nevelendőben megtalál. Ahol csak egyetlen erővonal is visszafejlődik, ami az ember életének teljességéhez hozzátartozik, ott az igazi nevelés szenved kárt. Az egész folyamatban a kiindulás a nevelésé, amely meglevő értékeket egyéni élményekké tesz. Sok mindenféle élmény merülhet fel az ember életében, nevelő ezek közül azonban csak az, amely érzelemtől átítatott értékbizonyosság s mint ilyen tevékenységre indítja a lélek egészét.

Gyakran fölvetik a kérdést, hogy maga a műveltség önérték-e, vagy más önálló értékek eredménye. Feleletünk az, hogy a műveltség abszolút értékek megvalósulása az egyéni lélekben s mint ilyen sajátosnak és önállónak tekintendő, amely él és mindazokat a tartalmi mozzanatokat, amelyeket magában foglal, állandó ható értékekké tudja tenni a közvetlen hatásnak amaz erejével, amely csak a valódi műveltségből árad szerte. Legközvetlenebb útját épen a másokra való hatásban találja meg, amikor arra irányul, hogy másokban is megrögzítse azokat a műveltségi értékeket, amelyeket magában foglal. Sokféle módja lehet annak, hogy valaki a maga műveltségét állandóvá tegye másokban is. Egyik ilyen mód a nevelés, amely közvetlenségénél és egyéni erejénél fogva minden mást felülmul. A nevelés is kulturális alkotás, de olyan, amelynek közege a közvetlen nevelő ráhatás. A kultúra objektív alkotásai (irodalom; művészet, intézmények, technikai eszközök) nem közvetlenül hatnak az emberre, hanem az anyagon keresztül. A nevelést a kultúra egyéb alkotásaitól úgy is megkülönböztethetjük, ha szubjektív egyéni kultúrának mondjuk, amelynek eredménye a

műveltség, míg az objektív kultúra eredménye valamely anyagon keresztül valósul meg.

A nevelésnek ép úgy vannak művészei, mint a kultúra más alkotásainak. A paedagogia története a nevelésnek két ilyen művészet emeli ki különösképen. Az egyik Sokrates, a másik Pestalozzi. Sokrates alkotó készsége a nevelésben tárgyiasult, itt talált teret, azért egész erejét és tehetségét kizárólag erre vetette. Irodalmi hagyatéka nincs. Ő mindig nevelt. Életének félszégei ennek az örökké lángoló nagy szenvedélyének a következményei. Ezért az életét is odaadta. Azonban filozófiai hajlandósága következtében inkább felnötteket, az ifjúságot nevelte. Ha keressük nevelő munkájának eredményét, Platonban találjuk meg. Platon a filozófia alapvető és örökös problémájának fölvetője úgy tekinthető, mint Sokrates nevelő munkájának abszolút eredménye. Vajjon az objektív görög kultúra (irodalom, szobrászat, építészet) összes alkotásai vetekedhetnek-e evvel az eredménnyel? Vajjon összehasonlítható-e bármely nemzet szelleme a görög szellem humanisztikus megáldottságával, amely Sokrates és Platon munkájából pattant ki, amelynek teljessége a nevelésnek minden belső ellentétét teljes harmoniában oldja fel, ahol a teljesség mellett az egység, a szabadság mellett a törvény és a szabály, a gondolat mellett a tett tökéletes egyensúlyban állanak egymással.

A nevelés másik művésze Pestalozzi abban különbözik Sokratestől, hogy fölismerte a tulajdonképeni „anyagot“, amelyen át a nevelés munkáját megvalósíthatja. Ez az anyag: a gyermek. A nevelő hatás és gondolat, amely Sokratesnél még túlságosan intellektuális jellegű, Pestalozzinál tartalomban és terjedelemben megbővül és tökéletesen elmélyed a valóságos világba, az életbe. Sokrates az ismereten keresztül nevelte a lelket, Pestalozzi a lelken keresztül az ismeretet. Az értékelés két évezreden át megváltozott s a görög aesthetikai humanizmus a könyörületes szeretet és a méltányosság mélységes ethikai humanizmusává alakult át. Míg Sokrates a tanítva-nevelő, Pestalozzi a nevelve-tanító. Ezt a kettőt foglalja rendszeres és tudományos elméleti egységbe Herbart. Míg Sokrates nevelő műve Platont eredményezte, addig Pestalozzi nevelő munkássága a nevelés közszellemére, az intézményes nevelésre gyakorolt átalakító hatást.

Még egy fontos mozzanatot kell megemlítenünk, ami a műveltség, kultúra és nevelés egybetartozását szilárdabbá teszi és egybefoglalja. A műveltség nem mindig kizárólagosan egyéni. A szellemi kölcsönhatás a műveltséget általánosítja, közössé teszi. A műveltség átlagos színvonala alapján alakul ki a társadalomban az a közszellem, amely minden egyesre feltétlen hatással van. A társadalom műveltségi közszelleme a tagok túlnyomó részének átlagos műveltsége alapján kialakuló lelki közösség. Ez a közszellem, mint szellemi valóság él és hat a társadalmat fenntartó különböző közösségekben vagy intézményekben s mint ilyen fontos nevelő tényező.

Megkísérhetjük ezek után a nevelő értékek összeállítását eredetük szerint. Nevelő értékek származhatnak a szellemi környezetből, a társadalmi közszellemből, amelyben a műveltség általános tartalmi köre jut kifejezésre, másfelől a tárgyi környezetből, amely alatt a természeti és kulturális környezetet értjük. A környezeti hatások elsősorban az érzelmi, az emocionális életre hatnak s így a jövő értékelés kialakulásában rendkívül fontosak. Az ember fejlődésében két értékelési síkot kell megkülönböztetnünk. Az első a reális értékek kialakulási síkja, a második az ideális értékeké. Mikor reális értékekre gondolunk, akkor a valóságon keresztül kifejeződő értékekre vagyunk figyelemmel. Paedagogiai szempontból a valóságnak az a területe érdekel, ahol a paedagogia hatásértékei megvalósulhatnak. Ez a terület az ember a maga egészében összes testi, lelki, szellemi megnyilatkozásaiban. Amikor a lelkit a szellemtől különválasztjuk, jelezni kívánjuk, hogy vannak az embernek olyan lelki megnyilvánulásai, amelyeknél a fiziológiai okság elve alig szenved csorbát és vannak olyan magasabb lelki, helyesebben szellemi megnyilatkozásai, amelyek a teremtető spontaneitás ismertető jelét hordják magukon. Minél inkább eltávolodnak a lelki tünetmények az okság elvétől, annál inkább szellemiekké lesznek. Az eltávolodás minőségi különbségeket mutat a lelki és szellemi tünetmények között. Ezt a minőségi különbséget mutatja az értékelés két egymásfelé emelkedő síkja. A szellemi értékek kialakulásánál a lélek szabadon, a maga sajátos törvényei szerint fejti ki tevékenységét. Viszont; ami lelki, bele van ágyazva az egyén reális életébe, mely e nélkül el sem gondolható. Ami szellemi, objektív is lehet s mint

ilyen elszakadhat az alanytól. A lelki sík az ember életének alapvető rétege, amely az ösztönök és érzékek világától s így az egyestől el nem választható. A két sík együtt alkotja az embert. A szellem legmagasabb megnyilvánulásai is lenyulnak azokba a legmélyebb rétegekbe, ameddig az ember lelki életét általában követni tudjuk.

Az értékelés alapja a reális értékek síkja. A tulajdonképeni értékelés, amikor felismerünk normatív értékeket, amelyek megvalósítása a szellemi élet leglényegesebb életmegnyilvánulása, a reális, tényleges értékek síkjából emelkedik ki. Tehát van egy értékbeli megalapozottság, másfelől pedig a rajtunk kívülálló, fennállásukban tőlünk független ideális értékek megvalósításának a lehetősége. J. Cohn szerint az embernek a környezethez való magatartása szolgáltatja az értékszituáció megelőző formáját (Vorform der Wertsituation).³² Körülbelül ezt értjük, amikor tényleges értékekről beszélünk. Míg azonban fentemlített szerző az ő általa kontemplált „előformába” tisztán csak biológiai értékeket foglal bele, mi ebbe bele értjük mindazokat a tényleges biológiai és pszichológiai értékeket, amelyek az egyén életében kialakulnak és befolyásolják a későbbi állásfoglalást. A tényleges értékek az egyén fiziológiai és pszichikai felkészültségét jelzik ideális értékek megvalósítására. A legtöbb reakció ösztönös, nem tudatos állásfoglalás a hatásokkal szemben. Minél öntudatosabb az állásfoglalás, annál jellegzetesebb az emberre. A tényleges értékek stádiumában nincs még szó az érték ideális autonómiájáról, hanem az értéktől teljesen idegen természetű mozzanatok is belejátszanak a reális értékek területének kialakulásába.

Két alaprétetet különböztetünk meg itt, a biológiai és pszichológiai rétegeket. A kettő szorosan összefügg s együttevée eredményezi az életrevalóságot. Az életrevalóságnak testi és lelki feltételei vannak. Minthogy a testi életrevalóság minden értékmegvalósításnak s így a nevelésnek is előfeltétele, a reális nevelő értékek között elsőrendű fontosságú. Az élet magában még nem érték, de föltétele annak, hogy érték létesülhessen. Megtartásához, illetve kifejlődéséhez szükség van egészségre és teljességre, vagy mondjuk tökéletességre a szó ontológiai,

³² J. Cohn: Wertwissenschaft 276. l.

organikus, vitalis jelentésében.³³ Aki egészséges és életerejének teljességében van, az „erős“. Aki nincs ilyen állapotban, az gyöngé. Minden emberben meg van az életre törekvés, hogy életrevalóságát érvényesítse abban a körben, ahol lehet. Aki ezt a kört igénybe veszi, betölti, az erős, aki nem, az gyöngé. Ez a kettő értékellentétet jelöl, amely gyakran fölmerül a gyermek életében és környezetében. A helyes nevelésnek ki kell terjeszkednie egészséges és erős testi kvalitások kifejlesztésére, valamint a gyöngék erősítésére. A paedagogiai irodalom rendkívül gazdag ezen a téren Spartától elkezdve Locke-on és Rousseau-n keresztül máig.

A reális alapértékek másik csoportja a lelki életrevalósággal kapcsolatos. Itt a társas (szociális) diszpozíciók, másfelől pedig a kedélyvilág kialakulása fontos. Mindkettőre döntő hatással van a szellemi, de a tárgyi környezet is. A fentti két csoportot azért emeljük ki, mert a leglényegesebbek.

A társas ösztön, más néven közösségi érzés kifejlesztését nyomatékosan hangsúlyozza Adler Alfréd.³⁴ Minden ember számára, úgy mond, három kérdés van föladvá és pedig: az embertársaival szemben való állásfoglalás, a hivatás és a szeretet. A három szorosan összefügg egymással. Legfontosabb azonban mindannyiuk között az első. Az ember az egésznek a része s értéke attól függ, hogy az előbb fölített kérdésekre, különösen az elsőre, hogy felel meg, milyen individuális megoldást talál. Ezt a kérdést az embernek úgy kell megoldania, mint egy számtani föladatot. Minél nagyobb hibát követ el, annál inkább fenyegeti egy elhibázott élet veszélye. Együttérzés, együtt dolgozás és embertársiasság kell, hogy áthassa az ember életét. Minden, ami az életben balul üt ki, a közösségi érzet hiányának vagy csökevényes fejlettségének az eredménye. A gyermeknek és a felnőttnek minden hibájába, minden rossz jellemvonás a családban, az iskolában, az életben, a másokhoz való viszonyban, a hivatás betöltésében vagy a szeretet hiányában, a közösségi érzés hiányának a következménye. A történelem összes hibái és tévedései ebből származnak s a jövő kialakulása attól függ, hogy mennyire erősödik meg az emberben ez az érzés.

³³ J. Cohn i. m. 275. l.

³⁴ V. ö. A. Adler: Der Sinn des Lebens, 1933.

Épen azért a gyermeket arra kell nevelni, hogy organizmusának, testi és lelki alkatának arravalósága minél inkább kifejlődjék. Ha ez nem történik meg, akkor a gyermekben fölébred az alsóbbrendűség érzése, amely életrevalóságát és érvényesülését hátráltatja. Az alsóbbrendűség helyébe a felsőbbrendűség érzését kell a gyermekbe beleplántálni. Ez pedig a társas viszonyban, az embertársi közösségben fejlődik ki, míg az alsóbbrendűség érzése a társas ösztön hiányára vezethető vissza. A szociális diszpozíció hiánya már a második, de legkésőbb az ötödik életévben mutatkozik. Adler ideálja: egy tökéletes társadalom. Hogy ez milyen, ő maga sem tudja, mert nincs róla tapasztalata.

Elgondolásának elméleti hibája az, hogy minden embernek egyforma tulajdonságokat és lelki készségeket tulajdonít; az individuális sajátosságok későbbben szerzett tulajdonságok. Ebből a felfogásból származik paedagogiai optimizmusa. Helyes az az elgondolása, hogy a gyermeknek szellemi környezetében meg kell találnia a maga helyét, hogy félszeg és beteges antiszociális hajlamok ne fejlődjenek ki benne; igyekezzék lelki tevékenységét építő módon érvényesíteni társas kapcsolataiban. A társadalom egyesekből áll; az individuum azonban nem kész adottság, hanem a lehetőségek adottsága, amelyek kifejlesztésében a társas vonatkozásoknak jut nagy szerep. E vonatkozások következtében az egyes az egészben él, mint annak egyik tagja, de nem kevésbbé él az egész is az egyesben. Így az egyes és a társadalom viszonya nem egyoldalú függés, hanem kölcsön hatás, vagy amint Litt mondja korlátozás (*Verschraenkung*).³⁵ Korlátozás, de egyúttal bővülés, kitágulás. Korlátozza az egyest azon funkciók korlátlan kifejtésében, amelyek a társas kölcsönhatás kárára vannak. Ezeket a funkciókat azonban általában senki hasznosaknak és értékeseknek nem ítéli. Viszont a társas kölcsönhatás bő módot és alkalmat ad arra, hogy az emberi közösség és együttérzés irányában működő építő tulajdonságok megtalálják a maguk működési területét. Az egyes és a közösség egymásra való hatása nem pusztán mechanikai erőviszonyok játéka. A társas kölcsönhatás az érdes felületek kisimulása után ethikai tartalmat vesz föl magába. Ezt nélkül-

³⁵ V: ö. Th. Lith. Individualität und Gemeinschaft. 164. l.

lőzzük Adlernél. Ha a társas kölcsönhatás eredménye nem tud más nevelő hatást gyakorolni, mint azt, hogy az emberben kifejlődjék a hatalomra törekvés és a magasabbrendűség érzése, akkor nincs megoldva a tökéletes társadalmi együttélés. A hatalmi törekvések áldozatokat kívánnak mások rovására. Egyik embernek feláldozása a másik ember hatalmi érdekeiért, ellenkezik az erkölcsi törvénnyel, amely arra tanít, hogy az embertársat mindig, mint célt és ne, mint eszközt, tekintsük. A felsőbbrendűség formái érzésének nincs semmi értelme, ha nélküli az erkölcsi tartalom.

A társas együttérzésnek megerősítése és fejlesztése fontos a lélek alapértékeinek kialakulásában. A gyermek veleszületett egoizmusa a társas kölcsönhatás következtében kapja meg azokat a hatásokat, amelyek nélkül antiszociálissá és antipathikussá lesz. A társas kölcsönhatásnak első fegyelmező ereje eleinte külsőségekben nyilvánul meg. Amikor ez a külső forma veszít jelentőségéből, elmélyül és ethikai tartalommal telik meg, akkor beszélhetünk a szociális lelkiület értékes kialakulásáról. A külsőség sem teljesen fölösleges, mert mintegy előiskolája a komoly tartalmu szociális lelkiületnek. Ebben is az egyes korlátozása és embertársaihoz való alkalmazkodása jut kifejezésre, ami a mélyebb ethikai tartalmu szociális együttérzés formái előfeltétele. Azért nem fölösleges, amikor a gyermeknek korához nem illő „neveletlenségeit“ kellő fegyelmezéssel korlátok közé szorítjuk. Ezzel a nevelő tevékenységgel, ha közvetett úton is, felhívjuk figyelmét a társas kötelességek szemelőtt tartására.

Többféle közösség hat az emberre. Minthogy pedig ezek egymásra is hatnak, a nevelés sokféle közösségnek egymáson keresztül való hatása. Ilyen legközelebbiről a család, a faj (nép), a társadalmi osztály, az állam.³⁶ Ezen kívül más közösségek is tartós befolyást gyakorolnak a nevelésre, így pl. az egyház.

Már előbb kiemeltük a család nagy hatását. Évezredek óta történtek kísérletek arra (már a görögöknél) s van ma is (Szovjet-Oroszország), hogy a gyermeket kivegyék a család köréből s nevelését közvetlenül az államra bizzák. Az ilyen elgondolások mellett is rendszerint néhány évet legalább kez-

³⁶ L. K. F. Sturm: Allgemeine Erziehungswissenschaft, 64. l.

detben meghagynak a család számára. A család nevelő hatásának kiiktatni akarása téves alapokon nyugvó és természet-ellenes dolog ép úgy, mint a másik túlzás, ahol a gyermek felnőtt korában is csaknem kizárólag a család körében és a család hatása alatt áll. A gyermeknek a családi körben való meghagyása, eltekintve egyebektől, fontos az anyanyelv szempontjából, amely, megszabja a gyermeknek, az utódnak szellemi típusát, amelytől egész életén keresztül nem térhet el; ez adja meg a szellemi fejlődés alapját. A szó a közvetítője a tradíciónak, megteremtője a típus közösségének, hordozója a közszellem értékeinek, összekapcsolója a közösségnek, eszköze a megértésnek. A nevelési folyamat minden más eszköze a szónak a segítője.³⁷ Ennek a nagyjelentőségű nevelő tényezőnek: az anyanyelvnek fontosságát kétszeresen átérzik a nemzeti kisebbségek. Minden nevelési rendszer, amely az anyanyelv jogait csorbítja értékromboló s mint ilyen a nevelés szellemével és lényegével ellenkezik.

A család után a népközösség a legjelentősebb az ember életében. Nevelő ereje attól függ, hogy mennyiben tudja összes sajátosságait érvényesíteni, egységesen összefoglalni. A népközösségi öntudat az iskolán kívül többféle irányban fejt ki hatást. Amit a családdal kapcsolatban megállapítottunk, hogy t. i. minden nevelés, amely az anyanyelv érvényesülése ellen tör, ellenkezik a nevelés szellemével, kiterjedtebb formában és fokozott mértékben áll az egész népközösségre. Egy nép csak a maga iskolájában nevelhető, amely szellemét, anyanyelvét, műveltségét, művészetét, vallását, erkölcsét őrzi s ennek letéteményese. Azért minden olyan iskolázás és kényszernevelés, amely egy népet saját népközösségi, szellemi kincseinek felhasználása nélkül, annak mellőzésével, sőt szándékos háttérbeszorításával végzi nevelő munkáját, értékromboló s így a nevelés lényegének mond ellent.

A népnevelésnek a népszellemben, a népöntudatban és a népakarásban kell gyökereznie. Egy nép története a saját maga szellemében kialakult nevelés eredménye. Minden nép történelmi missziója, népi szellemének fenntartásában, őseréje állandó életrekeltésében, felelevenítésében áll. A népek nemcsak

³⁷ V. ö. Kriek i. m. 57. l.

önmagukat nevelik, hanem egyik a másikat. A népközösségek egymásra való hatása tapasztalható ott, ahol vegyes fajú és anyanyelvű népek élnek egymás közelében. Ennek a nevelő kölcsönhatásnak értéktermelő eredménye fölbecsülhetetlen s ha külső (politikai) tényezők ezt a természetes egymásráhatást mesterséges tendenciákkal meg nem zavarják, akkor fejlesztő és előbbrevivő, anélkül, hogy értékeket semmisítene meg.

A népközösség értéktermelő erejével és nevelőhatásával szemben háttérbeszorul a rendi, a társadalmi osztályöntudat által befolyásolt nevelés. Ott, ahol a népközösség ereje megvan és fokozódó irányzatot mutat, a rendi ideológia háttérbeszorul, kiegyenlítődik s az egészséges népközösségi szellem uralma és hatása alá kerül, amely nem tűr meg széthúzó, külön osztály akaratot és osztálypaedagogiát. Az olyan társadalom, amelyben az utóbbi jut érvényre s a népközösségi elv meggyöngül, a felbomlás kétségtelen jeleit viseli magán.

Spranger azt mondja, hogy újabb időben sok olyan nevelő intézményt létesítettek, amelyek célja az, hogy a nemzet és az emberiség közös szellemi birtokát minél tágabb körök számára tegyék hozzáférhetővé. Ebben a szociális paedagógiában a keresztény szeretet ősi szelleme és az új nemzeti gondolat mellett ott van a szellemi értékeknek előretörő ereje, amelyek természetétől idegen minden kaszti elzárkózás. Az egészséges népközösség szelleme az egyetemes érvényű emberi értékek hatásának fokozódását nem hátráltatja, hanem elősegíti, új szint és jelentőséget ad neki. Hiszen egy népközösség egészséges közszeleme tulajdonképpen nem egyéb, mint egyetemes emberi értékek sajátos megnyilvánulási formája, szemben az osztályöntudatnak és a rendi nevelésnek a népközösségi eszményekkel szemben álló kizárólagosságával.³⁸

Ami az állami közösség nevelő hatásértékét illeti, ez mindig attól függ, hogy az állam mennyiben alkalmazkodik a nevelés őseredeti autonómiájához, mennyiben mozdítja elő befolyásával és hatásával azoknak a nevelő értékeknek a kifejlődését, amelyek a nevelés lényegében gyökereznek, szellemétől elidegeníthetetlenek. Az államoknak a nevelés szellemére nézve sokszor idegen tendenciái a legnagyobb veszélyt jelen-

³⁸ V. ö. Spranger: Kultur u. Erziehung 1923. 145—146. II.

tik azoknak az egyetemes nevelő értékeknek a kifejlődésére, amelyek nélkül sem az államok, sem a nemzetek közössége nem fogják tudni fenntartani a népek megértését. Minden értékrombolás, amelyet egy ország elkövet, amikor a nevelés természetétől idegen elveket és tendenciákat akar általa megvalósítani, merénylet az egész emberiség ellen; ha volna olyan fórum, amely képes lenne a köznevelés autonómiáját, egyetemes emberi értékeinek védelmét nemzetközileg biztosítani, akkor a mai emberiséget nyugtalanító összes problémák megoldása valóra válhatnék.

A szociális diszpozíciók mellett az értékelés reális bázisa a kedélydiszpozíciók kialakulásától is függ. Kedélyen értjük általában az ember lelki életének azt a tulajdonságát, amely alapja az élettél, a környezettel szemben való minden állásfoglalásnak. Az értékelés a maga egészében nem tisztán kedélybeli mozzanat, szerepe van benne az ítéletnek, az értelem munkájának. Ez utóbbi mögött azonban ott van az ember egész emocionális élete, amely az értelem ítélő, mérlegelő munkáját befolyásolja. Így az, hogy állást foglalunk, hogy valaminek értéket tulajdonítunk, hogy a dolgok hideg valóságára színeket varázsolunk, mind a kedélyre is támaszkodó tevékenység. A kedély a lelki élet ú. n. komplex tényezői közé tartozik. A komplex, amint a név is mutatja, sokféleséget, sokrétegűséget, sok elemből összeszövődött valamit jelent. Minden élményegész komplex lelki tünemény s megfordítva minden, ami komplex, élményegész, amely sokrétegűségével és minden irányba kiterjedő elágazásával kapaszkodik a lélek egészébe. A lelki élet elemeit, az újabb lélektani kutatás szerint, komplex élményegészek alkotják, mégpedig a fejlettség foka szerint, először homályos körvonalakkal, erős érzésekkel és primitív törekvésekkel. Később, a fejlődés folyamán ez a homályos tömeg határozottabb körvonalakat nyer, alakot ölt (lelki alakot); tagolódik, míg lassanként az egyes részek is megkülönböztethetők; így a tudatfolyam felszínére emelkedik s áthatja a lélek egészét.

Az ilyen élményegészek a lelki élet kifejeződési pontjai, amelyek köré a többi komplexumok is lerakodnak s megalkotják a belső lelki formát. Egy példa illusztrálja ezt a processust. Tegyük fel, hogy valakivel gyermekkorában sok olyan dolog

történik, ami alkalmas arra, hogy megszégyenítsé, másokkal szemben bátortalanná tegye. Lassanként kialakul benne, kezdetben homályosan, később mind határozottabb körvonalakban a megalázottságnak, az alsóbbrendűségnek az élménykomplexuma; amely egész megjelenésére, minden cselekedetére rányomja bélyegét s amelytől talán sohasem tud megszabadulni. Vagy kialakulhat benne ellenkező esetben az önhittségnek, a szertelen bátorságnak az élménykomplexuma, amely lelki formájának egyik meghatározója lesz. Kialakulhat továbbá valakiben az érzések bizonyos vegyes komplexuma azon élmények alapján, amelyek a környezetével való érintkezés, a szellemi, vagy tárgyi környezetétől nyert hatások alapján fejlődnek ki benne.³⁹

A sok élménykomplexum előbb-utóbb egységgé olvad össze, mert a lelki történés nem szaggatott, külön egységeket köt utólag (pl. asszociatív alapon) össze, hanem folyamatos egység, amelybe bele vannak ágyazva az egyes élménykomplexumok. Az egész uralja a lelki életet. Ez pedig érzések összességétől van áthatva. A kedély nem egyéb, mint a lélek egészének érzésszerű kiformalódása. Az „érzésszerű” itt az egész emocionális életre kiterjedő jelentésű. A kedély tehát érzések, indulatok s akaratú mozzanatok együttes eredménye; a lélek életére elhatározó, állandósult, leülepedett lelki diszpozíció. Hogy mi ennek a bonyolult lelki tüneménynek a kiindulópontja, hogy milyen elemekre vezethető vissza, arranzva eltérők a vélemények. Régebben az öröm és fájdalom két polusát vették alapul. Müller-Freienfels ezzel szemben azt mondja, hogy az alapösztönök egyikének, vagy másikának előtérbe nyomulása a döntő az emocionális élet megnyilvánulásaiban. Bárhogyan is van, a kedély nevelése, mint a szellemi erők produktív kifejtésének elősegítője nélkülözhetetlen. A helyes nevelő hatásnak erre is fejlesztőleg kell hatnia, míg az ezzel ellenkezők kedvezőtlen lelki diszpozíciókat fejlesztenek ki (Copperfield Dávid).

Müller-Freienfels az emocionális életnek két tisztán egyéni és két interindividuális típusát különbözteti meg.⁴⁰ Tisztán

³⁹ V. ö. szerző: A lélektan legújabb irányai (Erd. Múzeum 1935. évf.)

⁴⁰ V. ö. Müller-Freienfels: Persönlichkeit und Weltanschauung 1923. 101. szkk. I.

egyéni típus: 1. a csökkent önérzet, 2. a felfokozott önérzet típusa; interindividuális típusok: 1. az agresszív és 2. a sympathikus típusok. Az első csoport első típusának a nyomottság, ijedtség, félelem indulatai felelnek meg. Ezek alapján fejlődik ki az alázatosság és a lemondás. Az első csoport második típusának az öröm és a bátorság indulatai felelnek meg, amelyek alapján a büszkeség és az önműstenítés fejlődnek ki. A szociális típusok első osztálya (az agresszív) az antiszociális indulatokat fejleszti ki, míg a második (a sympathikus) a társasegyüttérzést erősítő érzelmeket. Természetes, hogy vegyes alkatú típusok is kifejlődhetnek. Ezek az ellentétes típusok a gyakorlatban tényleg föltalálhatók, ha azonban az egyéni és az interindividuális típusokat kombináljuk, akkor arra a különös eredményre jutunk, hogy az első csoport első típusa (a csökkent önérzetű) az, amelyik szociális érzésű (sympathikus), míg az első csoport második típusa (a felfokozott önérzetű) antiszociális (agresszív).

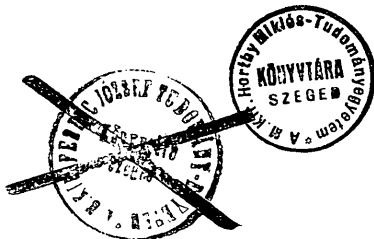
A valóságban a polárisan ellentétes típusok mellett vannak olyanok, amelyeknek a kedély világa, értékelő állásfogalása egyikbe sem osztható be, hanem a középen van. A nevelés föladata itt is az, hogy a szélsőségeket kiegyenlítse, a csökkent önérzetet erősítse, a túltengőt mederbe szorítsa. A kedélydiszpozícióknak, amelyek az embertársakkal szemben megnyilvánulnak, olyanoknak kell lenniök, amelyek az egyes és a közösség egyensúlyán épülnek föl. Minthogy a közösség tápláló erejét az egyesből kapja, viszont az egyesnek bele kell illeszkednie szervesen a közösségbe, mert ez életföltétele, sem a csökkent önérzetű, sem az agresszív típus nem képvisel értéket a társadalmi közösség szempontjából. Értékes az, aki megtalálja a helyét közösségben is. Ez pedig az intelligenciának és az emocionális életnek az egyensúlyán nyugszik, amely egyúttal az értékelő kedély legbiztosabb bázisa.

Kedély diszpozíciók nemcsak az embertársakkal szemben fejlődhetnek ki, hanem a tárgyi környezettel, a természet és művészet tárgyaival szemben is. A tárgyi világgal szemben megnyilatkozó állásfogalás különböző lehet. Ezek közül a nevelés szempontjából az aesthetikai álláspontot kell kiemelni, mint amely a kedély megerősítésére közvetlen befolyást gyakorol. A legmagasabb aesthetikai érték akkor valósul meg, ami-

kor az ember szellemi és testi erejének lehető legteljesebb kifejtése mellett merül el az értékelt tartalomban a személytelenné vált odaadás útján.⁴¹ Az aesthetikum az ember lelki világának lehető tehermentesítését, tehát felszabadulását jelenti minden zavaró körülménytől. Másfelől pedig jelenti, ami az előbbivel szoros összefüggésben áll, az alkotó tevékenység spontán életrekelését, amely helyet ad a produktív erők megnyilatkozásának. Hogy ez a produktivitás hogyan hívható életre, a nevelés egyik legnagyobb kérdése. Csupán, mint érdekes és szokatlan elgondolást említjük Petersennek azt az elvét, amely a hallgatás és csend iskoláját állítja szembe a mai, szerinte, sokat fecsegő a gyermek és tanító állandó társalgása útján nevelő és oktató eljárással szemben. E szerint a tanuló magárahagyása, zavartalan lelki elmélyedése az alapja a tett és az alkotásvágy felébresztésének. Bizonyos az, hogy a gyermek „elmélyedő” alkotó tevékenysége pl. egy rajz elkészítésénél, csöndben, nagy odaadással történik. A csönd iskoláját azonban mégsem lehet elv gyanánt állítani fel. Az aesthetikai elmélyedés lehet olyan is, amely zavartalanságot, csöndet kíván. A csönd kétségkívül a paedagogiai eljárásnak lehet egyik, talán igen fontos tényezője, azonban nem meríti ki. Már Herbart fölfedezte az oktatás fázisainak ritmikus egymásrakövetkezését (Vertiefung-Besinnung) s ezáltal elévülhetetlenül formális igazságot fedezett föl.

Az aesthetikai hatásoknak a kedélyre gyakorolt értékfejlesztő befolyása abban áll, mint láttuk, hogy egyfelől felszabadít, másfelől alkotásra ösztönöz. Ez a két tulajdonság nyilatkozik meg a játékban, amely egyfelől felszabadít, másfelől pedig „nem szándékos önképzés”. A játéknak ezt a kettős jelentőségét Groos Károly emelte ki. Paedagogiai szempontból mind a kettő mérhetetlenül fontos. A játék célja a játék s így célja önmagában van, ebben különbözik a munkától, amelynek kívüleső célja van, amelyet csak akkor ér el, ha eredményt tud felmutatni. Az aesthetikai élvezet és a játék között szoros kapcsolat áll fenn. Rokon tünemények, amennyiben felszabadító hatásuk van. Schiller azt mondja, hogy az ember csak akkor egészen ember, amikor játszik. A játéknak ezt a nagy

⁴¹ V. ö. J. C. Kreibitz i. m. 168. l.



emberi jelentőségét juttatja eszünkben, amikor Angliának bármely városában egy nyári naplementekor végigsétálunk a pázsitos térségeken, ahol a gyermektől kezdve az öregig minden életkornak meg van a magához illő játéka s ahol mindenki játszik.

A játék felszabadító hatását Groos a következőkben állapítja meg:⁴² a játék önkéntes vállalkozás, akkor játszunk, amikor kedvünk van; ez az önkéntes vállalkozás maga után vonja a játéknak való önkéntes önmagunk alárendelését. Mindehhez hozzájárul az az öröm, hogy a játékban kezdeményezünk s így hatások megindítójává leszünk (die Freude am Ursachesein). A játék szabadsága nyilvánul meg abban, hogy maradék nélkül felolvadunk benne s szabadoknak érezzük magunkat minden más motivummal szemben. Végül kiszakít a valóság relációiból s így valóban felüdít. A felüdülés nem új erőgyűjtés, hanem teljes felszabadulás a valóság megkötöttségeiből.

A játéknak az aethetikai szemléléshez hasonló, érdeknélküli, inkább passzív természete mellett, van aktív jelentősége is, amikor az alkotásvágynak, az alkotó ösztönnek a megvalósítója. Ez az utóbbi mozzanat abban különbözik az előbbtől, hogy célokat akar megvalósítani. A játéknál azonban még ebben az esetben is a cél kevésbé fontos, mint a hozzávezető út vagyis maga a játék. A játék mindig játék marad. Mihelyt szünetünk kell, hogy befejezzük, hogy vége, hogy eredménye legyen, akkor kellemetlen teherré lesz s megszűnik játéknak lenni. A játék tehát mindig spontán tevékenység, szemben a munkával, amelyet mindig törvényszerűség ural.⁴³

A lélek értékelő tevékenységének legjellegzetesebb kritériuma: az érdeklődés. A sokoldalú érdeklődés Herbart pedagógiájának is fő követelménye. Vajjon fejleszthető, nevelhető-e? Az újabb kutatás erre igenlőleg felel. W. Stern megkülönbözteti a hajlamot (Begabung) és az érdeklődést. Az utóbbit az irányt szabó dispositiók közé sorozza.⁴⁴ Kérdés az, hogy melyik az alapvető, a hajlam-e vagy az érdeklődés. Ezt a problémát eddig túlságosan intellektuális szempontból kezelték, azt

⁴² V. ö. K. Groos: Der aesthetische Genuss. 1902. 20. l.

⁴³ Die Erziehung (folyóirat) I. évf. S. Hessen: Fröbel u. Montessori, 66. skk. l.

⁴⁴ W. Stern: Die menschliche Persönlichkeit 1919. 87. l.

mondván, hogy a hajlam az elsődleges s az érdeklődés ebből indul ki. A dolog azonban úgy áll, hogy az irányt szabó érdeklődésnek előnye van a hajlam fölött s így érdeklődés lehetséges hajlam nélkül is. Természetes, hogy normális eset az, amikor a hajlam és az érdeklődés együtt lépnek fel, azonban gyakran előfordul, hogy az érdeklődés olyan irányban fejlődik ki nagyon erősen, ahol a megfelelő hajlam gyöngé.

Szinte fölösleges bizonyítanunk, hogy az érdeklődés a legkülönbözőbb irányokban fejleszthető. Ez alkalommal azonban a kérdés egészen más szempontból érdekel. Az érdeklődés ugyanis úgy tekinthető, mint a még meg nem állapodott értékelés formális megnyilatkozása. Érdeklődni annyit tesz, mint valaminek értéke után kutatni, valaminek értékéről meggyőződést szerezni akarni. „Résztvenni abban, ami érdemes arra, hogy résztvegyünk benne“ (Cohn). Ez a „résztvét“ nem egyéb, mint érzelmi aláfestéssel is támogatott megértés. A valóság a maga rideg tárgyilagosságában nem érthető. Jelentése teszi érthetővé. Ehhez tapad egyúttal értéke is. Értéknélküli valóságról nem beszélhetünk. Ahol érteni akarunk, ott már az érték feltételezve van.

Amire hajlamunk van, vagy amihez vonzódunk, azt értékesnek szeretjük tartani; hogy valóban meggyőződhessünk értékös voltáról, azért közeledünk hozzá, igyekszünk belehatolni, lelkileg magunkévá tenni. Az érdeklődés tovább megy, mint az esztétikai szemlélés. Határozott célja van s ha nem tudja kielégíteni, akkor nyugtalanságban tartja a lelket. Ez a belső nyugtalanság a problémák szülője, a tanulni vágyás alapja, egyúttal minden nevelő hatás kiinduló pontja. Az érdeklődés az értékelő tevékenység megindulásának a létrehozója. A kettő együtt születik meg. A lélekben megmarad valaminek érzelemtől áthatott képzelete, ez fogva tartja s megindítja az érdeklődést, amely kielégülés után törekszik. Szemben az esztétikai elmélyedés vagy a játék felszabadító hatásával, itt a léleknek határozott irányú, olykor nyomasztóan sürgető életmegnyilvánulásával van dolgunk. Noha az érdeklődés az értékelő processusnak egy sajátos formája, még nem jelenti, hogy ami után érdeklődünk, feltétlenül értékes. Az érdeklődés ráirányulás valamire, aminek megfektetésére, megismerésére törekszik az ember. A ráirányulás, a tárgy felé vonzódás rokon

tünemény az értékeléssel; a szubjektív érdeklődés mellett tárgyilagosság is van benne. Még sincsen meg az értékmérő, hogy valóban értékes-e az, ami iránt érdeklődünk. A vonzalom, az érdeklődés maga nem tesz valamit értékessé, eltekintve épen attól a sajátos viszonytól, hogy érdeklődünk utána. Ezért mondjuk, hogy formális jellegű megnyilatkozása a lélek életének. Paedagogiai szempontból azonban fontos, mert az érdeklődés megindítása a nevelő hatás szükségszerű előfeltétele, másfelől pedig az értékelésnek legalább is egy előzetes formája. Ha nem is tartjuk a nevelési munka legfőbb mértékének, jelentőségét kétségbe vonnunk nem lehet.

Tekintettel az érdeklődés spontaneitására, a tanulásnak pedig inkább mechanikus voltára, méltányolnunk kell Herbart ama megállapítását, hogy a nevelési cél a valóságban nem a dolog megtanulása, hanem az érdeklődés felkeltése és állandó ébrentartása. A tanulás elmulik, mondja Herbart, de az érdeklődésnek az egész életen keresztül tartania kell. Más szóval nem azért érdeklődünk, hogy tanuljunk, hanem azért tanulunk, hogy érdeklődjünk. Ez a megállapítás nem magyarázható félre, mert hiszen mind a kettő, a tanulás és az érdeklődés egymásra vannak utalva s egyik a másik nélkül fön nem állhat. A nevelés methodikájának ritmusa egyformán megköveteli mind a kettőt. Minthogy azonban az érdeklődés a lélek életének vitális szükséglete, a tapasztalati tartalomnak (tanultaknak), valamint az ehhez szorosan hozzátapadó értékelésnek állandó revízióját, ébrentartását és megújítását mozditja elő, s így lényeges előny nyert a tanulással szemben. Van ugyan olyan felfogás, hogy minden nevelés tulajdonképpen tanulás. Ebben a felfogásban a tanulás jelentése nagyon tág; magában foglalja a lélek összes tevékenységeinek irányítását. Ezt pedig az érdeklődés teljesíti. Közelebb járunk a valósághoz, ha a nevelést úgy fogjuk föl, mint állandóan ébren tartott érdeklődést értékes dolgok iránt.

A fentiek alapján világos, hogy érdeklődés alatt első sorban az érzelmileg is alátámasztott értékelő résztvevést értjük. Pusztán a tudni vágyás még nem meríti ki az érdeklődés fogalmát. Herbart megkülönböztette az érdeklődés két főirányát, a megismerést és a részvétet. Az első egy ridegebb, tisztán értelmi érdeklődést kíván megjelölni, amikor a dolgot, mint idegent állítjuk magunkkal szembe, míg az utóbbi érzelmi

alapon közelít a tárgyhöz. J. Cohn herbarti alapon különbözteti meg: 1. a technikai és 2. a dolog önértéket méltányoló érdeklődést.⁴⁵ Ennek a megkülönböztetésnek kétségtelenül van értelme. Alapvető azonban az értékelő részvétel, amely a tudás, az ismeret szempontjából való érdeklődést is magában foglalja.

II.

11. Mind annak, amit az előbbieken felsoroltunk az volt a célja, hogy bemutassuk részleteiben azt a talajt, amelyből az ideális, vagy normatív értékek kinőnek. Ez a talaj az ember érzelmi világa, amelyben az érték megfogamzik érték-élmények útján. Minden hatás az embernek erre a lelki magjára, irányul, amely végül is megszabja az ember szellemi arculatát.

Ez az ős talaj egyfelől passzív, de ép annyira aktív is. Olyan mint a termő talaj, amely jó termést hoz, ha olyan mag kerül bele, amely fejlesztő erejét kiaknázhhatja. A passzivitás aktivitásba csap át, mihelyt megkapja az indítót, amelyen keresztül erejét kifejtheti. Így vagyunk a nevelendő lelki megalapozottságával, melyet nemcsak a környezet határoz meg, hanem az a lelki gondozás is, amelyet csak a nevelés adhat meg. Így alakul ki a lelki alkat, amelyet senkire rákényszeríteni nem lehet s amely bizonyos értékekkel szemben az önkénytelen állásfoglalás gazdag lehetőségeit hordozza magában.

Az ember lelki világának értékélmények útján való megformálására igen alkalmas a magyar „nevelés” kifejezés, míg az erre felépülő, bizonyos értékek kifejesztésére irányuló nevelő tevékenységet a művelés szóval lehetne megjelölni, amely erkölcsi és intellektuális értékeket egyaránt magában foglal. A *nevelés* jelzi azt a szeretetteljes odaadó gondoskodást, ami az ember érzelmi lelki strukturáját megalapozza, amely értékek fényét engedi láttatni a gyermekkel. Ez az, amit nevelésen értünk akkor, amikor ki akarjuk emelni a „csak tanítással” szemben. A „nevelés” és a „művelés” előbbi megkülönböztetése azonban távolról sem fedi s nem is kívánja fenntartani a nevelés és a tanítás némelyek szerint egymást sok tekintetben korlá-

⁴⁵ V. ö. J. Cohn: Der Geist der Erziehung 1919: 352. l.

őző megkülönböztetését. A nevelés és tanítás egymást kiegészítik. Az utóbbi túlnyomóan intellektuális, de a nevelésnek mindig lényeges alkotó része. A művelés feladata viszont az, hogy a nevelés által létesített talajból kiemeljen, illetve benne megerősítsen bizonyos értékeket. A nevelés széles terjedelmű, mindent magában foglaló, mindenre kiterjedő hatások összessége: a testi, lelki és szellemi tulajdonságok és lehetőségek különböző irányú befolyásolása. Ez adja az ember egészét úgy, ahogy van, amikor rámondjuk valakire, hogy jól vagy rosszul nevelt, ami vonatkozik egész lelki habitusára, mindenre, ami által megnyilatkozik.

A művelés nem áll szemben a nevelés eredményével, hanem abban helyezkedik el, abból nő ki. A lélek tevékenységeit irányítja, gyakorolja és állandósítja. A művelésnél sem hiányozhat semmi abból, ami megadja a nevelés lényegét. Itt azonban a nevelő hatások specializálódnak nagyobb fegyelmezettséget és határozottságot igényelnek.

A nevelés az ember sajátos lelki alkatát fejleszti ki belülről. Autonom, mert a lélek közvetlenül, öntörvénye szerint nyilvánkozik meg benne. Hajlamai és az egyes értékek iránt való érzékenysége leplezik le magukat általa. Itt mutatkozik, hogy az emberből mi lesz. A nevelésnek nem volna sok eredménye az egyesben szunnyadó lelki „szikrák” (Cicero) munkába lépése nélkül. A művelés ezek közül megerősíti azokat, amelyeknek értéke nem pusztán az embertől függ, hanem túlnő rajta, ideális. Míg a nevelés a lélek autonóm spontaneitására támaszkodik, a reá felépülő művelés olyan dolgokra irányítja figyelmét, amelyet meg kell valósítania, még ha nincs is hozzá feltétlenül kedve. Azért a művelés sok tekintetben heteronom, amennyiben az egyest oly törvény uralma alá állítja, amely fölötte áll. Így létesít bizonyos személyes magatartást, egyéni gondolkodásmódot és értékelést, amelyek együttvéve irányítják az embert. A nevelés munkája ott éri el teljességét, amikor az ember eredeti, ősi hajlamait oly irányban tudja állandósítani, hogy ideális értékek szolgálatára alkalmasak legyenek. A művelés az ember eredeti lelki adottságai elé normák követését tűzi ki, amelyek azonban nem teljesen idegenek attól az ősi lelki talajtól, amelyben az értéktermelő erők a nevelés következtében főlhalmozódtak. Míg a nevelés a tényleges reális

alapot adja meg, a művelés normatív célokat ültet el a tényleges alapba. A reális és az ideális, a valóság és az érték olvadnak így egybe.

A reális és ideális értékek között az a különbség, hogy az előbbieket a lélek alkatában benne levő valóságos erőhatások, az érzelmi, akaratilag diszpozíciókban és hajlamokban, míg az ideális érték mindig eszmény. A művelés feladata az, hogy a nevelést ezek felé az eszmények felé irányítsa és a feléjük való törekvést állandóvá tegye. Ha ezt elértük, akkor megvalósítottuk azt, ami a nevelés útján elérhető. Minthogy pedig ebben az ember reális alkata és ideális törekvései valósulnak meg, helyes az a fölfogás, hogy a nevelés olyan folyamat, amely útján az ember eljut a maga lényegéhez. A nevelés és művelés együttes eredménye: emberré levés a szó legmagasabb, etikai értelmében, az ember ideáinak beteljesedése. Ez a „humanizmus“ a különböző korokban különböző tartalommal telik meg. Az eszmény tartalmának változásai azonban semmit sem vonnak le formai jelentőségéből, amely abban áll, hogy a nevelésnek nem volt soha más feladata, minthogy az embert, az emberséget a lehető legteljesebb formában megragadja és kialakítsa. A nevelés éppen e sajátos tevékenység folytán a legemberibb, ahol az ember önmagát, lényegét próbálja kialakítani. Emberség és nevelés, embernek lenni és nevelő tevékenységet kifejezni elválaszthatatlan. A humanizmus görög ideáljától kezdve napjainkig újabb és újabb tartalmi vonásokat igyekeznek ebben a fogalomban fölfedezni. A neveléstudománynak mondhatni életkérdése az, hogy milyen jelentést ad ennek az eszménynek.

Hogy a nevelés síkjában az emberi léleknek milyen rétegei helyezkednek el nagyjában már rámutattunk. Hogy a nevelésre felépülő művelés minő értékeket van hivatva megszilárdítani, mint az emberség fogalmában benne rejlő, legjelentősebb ideális értékeket, arra kell még megfelnünk. Az emberi lélek három úton kapcsolódik bele az életbe: 1. igyekszik a dolgokat megismerni, 2. cselekszik és végül 3. a világban, az életben megtalálja a helyét, elhelyezkedik az által, hogy megpillantja az egészet, amelybe beletartozik. A világgal s általában az élettel való emez érintkezésében három értékeszme jegecesedik ki benne, amelyek noha ideálisak, mégis egyúttal existenciálisak, mert nélkülük élni lehetetlen. Ez a három értékeszme: 1. az

igazság, 2. az erkölcsi jó, illetve az erre való törekvés. A harmadik az ember egész (testi, lelki) existenciájára vonatkozik, amelynél fogva megérzi a közösséget a nagy egésszel s ebben keresi helyét, életének értelmét, rendeltetését. Ezt a harmadikat nevezhetnők az egész értéknek is, vagy Pichler⁴⁶ elnevezése alapján plasztikai értéknek; egy kis megszorítással vallásos értéknek, mert, ez is egyik formája. Kevésbé helyes, ha aesthetikainak mondjuk. A kozmikus érzések lehetnek ugyan aesthetikai jellegűek, ha az Én felemelkedését, felszabadulását eredményezik. De kiválthatják az ellenkezőt is s akkor nem aesthetikaiak. A név azonban nem annyira fontos, mint a tartalom, amely benne foglaltatik.

Mindezek az értékek állásfoglalás, törekvés alakjában nyilvánulnak meg az ember életében. Aki a dolgokat (személyeket, vagy tárgyakat) meg akarja ismerni, hozzájuk akar férközni, az feltétlenül az igazságra törekszik vagy amint az ember igen jellegzetesen kifejezi, a *valóságot* akarja megismerni. Az igazság a valóság értéke. A teoretikus magatartás értéke, amely felé mindenki igyekszik lelki adottságai és fejlettsége szerint többé, kevésbé öntudatosan a gyermektől és a primitív embertől elkezdve a műveltség legmagasabb fokáig. Az igazság teoretikus tisztelete és a feléje való vágy kiirthatatlan az emberből. Ősibb, erősebb és hatalmasabb mindennél, mert a valóságra a kézzelfoghatóra támaszkodik s így a legreálisabb érték.

Az igazság a megismerésre irányul s a nevelés történetének jellegzetes vonása, hogy az emberiség ezen a ponton ragadta meg a nevelés kérdését s az értelem fejlesztésében, a tudás gyarapításában találta meg csaknem kizárólagos eszközét. Az emberiség legnagyobb nevelője Sokrates szerint az erény is tudás és tanítható. Sokrates, aki ezt a felfogást életével megcáfolta, mert arról tett tanuságot, hogy az erény sokkal több, mint a tudás, hanem ezen fölül cselekvés, hősieks elszántság, az életben is felül emelkedő, haláltmegvető bátorság, nevelő eljárásában egyoldalúan intellektuálisnak tűnik fel. Valóban az igazság nehezen különíthető el az erénytől s egyik a

⁴⁶ V. ö. H. Pichler: Die Logik der Seele 1927. 49. 1. (Plastische Theilnahme.)

másik nélkül el sem képzelhető. Tárgyilagosság nélkül nincs erkölcs. S ez elkerülhetetlen logikai összefüggés ellenére, mégis meg kell állapítanunk, hogy az erkölcsi jó magasabb, nemesebb, ideálisabb, mint az igazság kérlelhetetlensége. Hogyan lehetne másként megmagyarázni, hogy az emberiség a tudás terén állandóan és szemelláthatóan halad. Ezzel szemben az erkölcsi fejlődés minimális, sőt visszaeséseket mutat. Pedig az ember lényege az ethikum. Az igazság tárgyilagosa, a jóság szubjektív dolog. A szubjektummal való ezen szoros összefüggése azonban az ethikai értéket nem teszi alanyivá. Amikor erkölcsösen gondolkozunk, illetve cselekszünk, mindig érezzük, hogy olyan törvények szerint cselekszünk, amelyek, ha bennünk is vannak, egyúttal fölöttünk is állanak s tekintélyük súlyával irányítanak. Az erkölcs mindig az ember egészére vonatkozik, míg a tudás az értelmi síkra korlátozódik. Az előbbinél számos tényező jön tekintetbe, amelyek a lélek legmélyebb gyökeréig nyúlnak. Erkölcsi mivoltunk kialakulásában velünk született adottságaink mellett a nevelő hatások következtében szerzett tulajdonságaink összessége részt kér.

Minden kulturának két jellegzetes tulajdonsága van: egyfelől a tudás, másfelől az erkölcs fejlettsége. A tudás a kulturában külsőleg érvényesül s könnyen technikaivá lesz. Az erkölcs szintén érvényesülhet külsőleg is, de eredeti helyéről, az emberi lélektől el nem szakadhat soha. Az erkölcs mindig maga az ember. A jó akarat sohasem lehet egészen technikaivá, egészen személytelené, mint a tudás. A jó akarat kihat az ember mindennemű állásfoglalására s rányomja bélyegét az egészre. Inkább hozzátartozik az ember lényegéhez és existenciájához, mint bármi egyéb. A nevelés eredménye elsősorban az ethikumban kell, hogy mutatkozzék s a tudás világának, az igazságra való törekvésnek is ebben a keretben kell elhelyezkednie. Értelmi és erkölcsi nevelés együttesen szolgálják az értékre való nevelést. Az értelem és a jó akarat csak az érték megvalósulásának különböző síkjai, amelyek közül az utóbbi áll közelebb és elidegeníthetlenebbül az emberhez. Ezért a kultúra mértéke is helyesen csak az erkölcsi fejlettség lehet; a többi ezután következik. A humanizmus nevelési ideáljának legjellegzetesebb tartalmi vonása is minden kétséget kizárólag az ethikum.

Az ember harmadik állásfoglalása az igazság és az erkölcsi érték synthezise alapján létrejövő lelki egységnek a megőrzése és öntudatra emelése. Amikor a tudás és a jó akarat, a megismerés és az ember erkölcsi akaratának ereje egységbe kerülnek s az ember megérti, hogy keresztező és átmeneti pontja azoknak az értékeknek, amelyek a valóság és érték, az objektív és a szubjektív kiegyenlítődését zárják magukban, akkor eljut odáig, hogy fölfigyeljen élethivatására, élete értelmére. A lelki érettségnek ez a foka újabb értékösszefüggések fölfedezésének a kiindulópontja. Ilyen elsősorban a vallásos értékösszefüggés, amelynek foglalatá Isten, a „*valor* *valorum*“ a valóságnak és az eszménynek, a létnek és az érvényességnek egysége. Ezt a plasztikus beállítottságot azonban nemcsak az Istenre való vonatkozás, tehát a vallásos reláció jellemzi, hanem az embertársakhoz való viszony, valamint a természeti és történeti helyzet adottságainak számbavétele, szóval mindaz, amivel az embernek, mint természeti és értékalkotó lénynak számot kell vetnie akkor, amikor felelni akar arra a kérdésre, hogy ki is ő tulajdonképen. Ez a harmadik beállítottság az *egészre* tekint s azért az előbbi kettőnek egybefogása. A tudás és az erkölcs nevelő hatások eredménye. A harmadik, plasztikus álláspontnak is vannak olyan relációi, amelyek nevelő hatások által nagyban befolyásolhatók (pl. a vallásos nevelés). Azonban az egésznek az a meglátása, amelyre itt gondolunk inkább önmagunk összeszedése, amelyét a már előbb nyert nevelő hatások alapján mi magunk végzünk el magunkon önnevelés útján. Amikor az ember külső nevelő hatásokra már nem reagál kellőképen, saját magából fejleszt ki nevelő hatásokat. Az önnevelés a reflexiónak, továbbá az erkölcsi erőnek és az akaratnak az a magasabb foka, amikor az ember saját magából is képes újabb nevelő hatásokat kifejleszteni. A legnagyobb és legtisztéletreméltóbb emberi teljesítmény, amikor valaki aránylag kevés kívülről történt nevelő hatás után, saját maga képes értelmi és erkölcsi erejét fejleszteni. Egyeseknek önnevelése vagy valamely népnek a saját maga kezdeményezéséből történő autochton önnevelése a legmélyebben gyökerező és a legértékesebb kultúra megteremtéséhez vezet el.

III.

12. Azok az értékek, amelyeket felsoroltunk (igazság, erkölcsi jó és az „egész“) csak az által lehetnek tényezők a nevelésre nézve, ha kulturjavakká lesznek a tudományban az erkölcsben és a vallásban. Ez utóbbiak eszközök azoknak az értékeknek a megvalósítására, amelyeket képviselnek s amely lényegüket alkotja. Az érték, mint kulturjav lesz ható érték. Azért a kultúra és a nevelés szorosan összetartoznak. Csak ott van nevelés, ahol van kultúra s csak ott van kultúra, ahol van nevelés (Johannsen).

Az érték időbelivé, történetivé lesz a kultúra útján s így válik a nevelés eszközévé. Önmagában véve minden érték cél, mely sohasem lehet eszköz. Mint kulturjav azonban egyben cél és eszköz. Cél amennyiben értékes és eszköz, amennyiben valóság. A valóság is csak akkor lehet nevelő eszköz, ha értéket hordoz magában, vagyis, ha kulturának a kifejezője.⁴⁷

A kulturjavak között rangfokozat van. Legmagasabb az, amely valami abszolút értéket valósít meg. Ilyenek a tudomány, az erkölcs, a vallás, a művészet. Ezek a kulturjavak már eszközök az értékkel szemben, amelynek megvalósítására irányulnak. Ezeknek azonban ismét meg vannak a maguk eszközei, amelyek alsóbbrendűek, mint az előbbiek. Így a tudomány eszköze az írás és olvasás, a művészeté a technika különféle fajtái. Minél inkább növekszik valaminek az eszközi jelentősége s minél kevésbbé lehet öncél, annál általánosabb, annál egyetemesebb jellegű a hasznosság és a gyakorlat szempontjából. Az írás és olvasás bizonyára hasznosabb és általánosabb értékű dolog, mint a tudomány alapelveinek ismerete. Azonban az előbbi nem teszi fölöslegessé az utóbbit, sőt annak értéke és értelme is végső elemzésben az utóbbitól van.

A magasabb érték sohasem lehet eszköze az alsóbbrendűnek, csak megfordítva. Minden alsóbb vagy felsőbbrendű eszköz értékek megvalósítását szolgálja. Az eszköz értékbeli fokát és jelentőségét a végső célhoz való közelsége szabja meg. Ha az eszközök eme során végigtekintünk, kiviláglik, hogy a kultúra és nevelés szoros összefüggése egészen sajátos megvilá-

⁴⁷ V. ö. Bruno Bauch: Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter 1930. I. fejezet.

gításba helyezi ezt a sorozatot. A kulturának nemcsak minősége szabja meg értékét, hanem általánossága is. A nevelésnek szorosan kell alkalmazkodnia a kultúra ezen sajátosságához. A kultúra magas szintje nem elegendő, hozzá kell járulnia általánosságának. A két kritérium nem mond ellent egymásnak, sőt szoros összefüggést mutat. Valamely nép kulturális nivóját nemcsak erkölcsileg, vagy szellemileg kiváló tagjai szabják meg, hanem az, hogy a népességnek milyen nagy tömegei jutottak hozzá a kultúra légelemibb és azért legáltalánosabb felteteleinek megszerzéséhez. Valószínű, hogy annak a népnek lesz általában legtöbb kiváló fia, amelynek legtöbb tagja részesül kulturában. Minél kevesebb egy nép fiai között az analfabéta, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy többen emelkedjenek fel a kultúra magasabb fokára. A kultúra általánossága biztosítja a kultúra nivójának emelkedését is.

A nevelés szempontjából tehát fontosságban semmivel sem áll hátrább az írás-olvasás, vagy a technikai ügyesség, mint bármely magas tudományos, vagy művészi nevelés. Fő az, hogy mindezek mindig értékek szolgálatába állíttassanak. Az értékelés lelki alaprétégeből nő ki a kultúra szeretete, a művelődés utáni vágy és minél tágabb körben érvényesül, annál nagyobb jelentősége van nemcsak extensiv, hanem intensiv tekintetben is. Innen a népnevelésnek, a népkulturának minde- nek fölött álló jelentősége. A nevelés eszmei konstrukciója itt nyulik bele legmélyebben a valóságba és lesz a realitások paedagogiája.

V. Az érték tanítása.

13. A paedagogiai valósághoz elválaszthatatlanul hozzátartozik a módszer: Ha a nevelő tevékenység értékátadás, értéktermelés, akkor a módszernek ehhez a célhoz kell simulnia. Az értékek nem szubjektív alkotások, nem az egyéni tetszés függvényei. Az ember csak felismeri őket s.e. felismerésből fakad az elismerés elismerése, normatív kötelező volta az értékeknek. Minthogy tehát a paedagogiai cél objektív, a módszernek, amely által még kívánjuk valósítani, szintén objektívnek kell lennie. A paedagógiában sok olyan mozzanat van, ami kisíklík a tudományos elemzés alól. Az egyéni adottság, a környezet ki nem számítható hatásai nagyban korlátozzák céljai elérésében. Maga a nevelő eljárás személyhez van kötve. Ez a személyi mozzanat ki nem zárható el nem kerülhető s. így állandóan belejátszik a hatások szövedékébe. A szubjektív természetű személyes hatások nagy jelentőségét senki kétségbe nem vonhatja, aki a nevelés alkatát és természetét ismeri. Ha azonban csupán ezt a szubjektív alapot vesszük figyelembe, akkor a nevelésről komoly tudományos theoria nem volna alkotható.

Ha a nevelő eljárásnak nincsenek objektív szabályai és törvényei, hanem minden nevelő egyéni belátása, tetszése szerint jár el, külön egyéni módszereket alkot, akkor a paedagogiai tudomány területe csupán egy pár nagyon általános és a dolog lényegétől nagyon távolfekvő megállapításra szorítkoznék. Az a sokat hangoztatott szólam, hogy a módszer az egyén, tehát nem fedi a valóságot.

A módszer (methodus) elnevezés már magában kizárja ezt a tisztán szubjektív magyarázatot. Mindennapi értelemben a módszer azt az eljárást jelenti, amelyet valaki követ akkor, ha bizonyos célt meg akar valósítani. Azonban a szó tudomá-

nyos jelentését tekintve, amikor módszerről beszélünk, nem erről van szó, hanem arról, hogy miként kell valakinek elkerülhetetlenül eljárnia, hogy a helyes ismeretet, a tudomány célját, az igazságot megközelítse. A nevelés a maga egészében értékek megvalósítására való törekvés. A nevelő eljárásnak olyannak kell lennie, amely ezt a célt megvalósítja. A szubjektív eljárásnak alkalmazkodnia kell az objektív methodushoz, hogy a célt elérhesse. A cél (*τέλος*) és a célhoz vezető út (*μέθοδος*) szigorúan meghatározzák egymást. Ez így van a tudományban is így kell lennie a paedagógiában is, amennyiben tudományos elismerésre jogot formál. A nevelésnél azonban kétségtelenül van olyan mozzanat, amely semmiféle más tudománynál meg nem található. Ez tárgyának sajátosságában van. Míg más tudományoknál a személyes elem a legtöbb esetben háttérbe szorítható vagy teljesen figyelmen kívül hagyható, addig a paedagógiánál ez nem lehetséges. A személyi mozzanat itt nagyobb jelentőségű, mint bárhol. Ez az oka annak, hogy a paedagogia a legkevésbé exakt tudomány. Ennek ellenére sem lehet azonban lemondani, ezen a téren sem, a módszernek arról az objektivitásáról, amely szükségképen alkalmazkodik a tárgyi alapon kimutatható cél természetéhez. Ha van a nevelésnek objektív célja, amely független korok és idők változásától, akkor magában a módszeres eljárásban is kell lennie valami olyannak, ami független az egyéni elgondolásoktól. A szellemi életnek vannak olyan értékei, amelyek felé minden nevelésnek törekednie kell. Ha ezt felismerjük, akkor ebben eo ipso benne foglaltatik az, hogy vannak a nevelő eljárásnak olyan szabályai, amelyek el nem kerülhetők. A szubjektív módszerek, az egyéni eljárások és kezdeményezések, amelyek gyakran igen leleményesek, megkönnyíthetik az utat, amelyen feltétlenül haladnunk kell, azonban arról le nem térhetnek. Minden nevelő munkában objektivitásnak kell lennie, amely nélkül a nevelés célja meg nem valósítható.

A személyes mozzanat a nevelés minden ágánál érvényre juthat. Azonban a dolog természeténél fogva a tanításnál, ahol a tudományos ismeretek objektív alkata és a tudomány objektív módszerei szolgáltatják az anyagot, erre kevesebb alkalom kínálkozik. De itt is lehet és van is helye a személyes hatásnak, mert a nevelés legtárgyilagósabb mozzanataiban is min-

dig több, mint szigorúan megszabott módszeres eljárás. Egy matematikus a tudományos igazságok megállapításában, az összefüggések meglátásánál kétségtelenül teljesen objektív, mihelyt azonban a paedagogiai síkba kerül, elkerülhetetlen a szubjektív mozzanat; ez azonban sohasem lehet a tárgyilagosság rovására. Nagyobb szerep jut a személyes eljárásnak ott, ahol erkölcsi, vagy kedély hatásokat akarunk állandóvá tenni, ahol szociális értékek megvalósulását reméljük. A paedagogiai cél objektivitása itt is biztosítja a módszer objektivitását, amennyiben ez lehetséges. Azért csak helyeselnünk lehet Bruno Bauch azon megállapítását, hogy a módszer (*μέθοδος*) tudományos értelemben nem az eljárást jelenti, hanem az utat (*ὁδός*), amelyen és amelynek irányában az eljárásnak haladnia kell, ha célhoz akar jutni. E szerint már magában a névben benne foglaltatik a fogalom objektív tartalma.⁴⁸

A személyes mozzanatnak a paedagogiában való elkerülhetetlen érvényesüléséből következik, hogy a paedagogiai szabályok mindig bizonyos latitudo-t mutatnak, nem oly határozottak, mint pl. a természeti törvények; a lehetőségek útját nem zárják el. Igen tipikus példáit találhatjuk meg ennek. Ott, ahol a nevelő személyes hatás kifejtéséről van szó, egy paedagogus azt mondja, hogy némelyek szerint ennek határt szabni nem szabad, mert csak akkor nyilatkozhatik meg teljes erejével, ha nincs korlátozva. Ebben a tekintetben tehát az alapelv ez: megkötni a nevelő egyéniségét, amennyire szükséges, szabadságot adni neki, amennyire lehetséges, vagy pl. ugyanemél a szerzőnél a második alapelv ez: Erleuchtung soweit möglich, Zucht soweit nötig. A harmadik alapelv pedig így hangzik: a tervszerű nevelésnek annyira szabad kiterjednie, amennyiben feltétlenül szükséges.⁴⁹ Ezeknek a szabályoknak nagy óvatossága, amely nyitott kaput hagy és egyúttal különböző megoldásokra ad módot az alkalmazásnál, mutatja a paedagogiai szabályok feltételes érvényét s minden adott esetre való alkalmazásnál a személyes nevelői ítélet, belátás és tapintat szükségességéről tesz bizonyosságot.

Addig eljutottunk, hogy a methodus az út, amelyen haladva eljutunk a nevelés céljához. Ez az út irányt mutat, ame-

⁴⁸ V. ö. Bauch: Wahrheit, Wert, Wichtigkeit 312. l.

⁴⁹ V. ö. K. F. Sturm: Philosophische Bildungslehre 25. és 32. l.

lyen haladnunk kell. Ámde még mindig fennmarad az a kérdés, hogy miként haladhatunk ezen az úton. Ahhoz, hogy valaki paedagogus legyen, kell ismernie a célt, amely felé törekszünk az utat, amelyen haladnia kell. A cél: értékek megvalósítása, amelyek a nevelendő testi-lelki-szellemi alkatában gyökereznek. A hozzá vezető útnak is meg vannak az elméleti alapjai, amelyek nagyjában mutatják az irányt. Általában három lépés különböztethető meg e téren. Az első az, hogy gyermekben kíváncsiságot keltsünk fel. A kíváncsiság különben beavatkozás nélkül is természetes megnyilatkozása a fejlődő léleknek. Ez az első lépés szolgáltatja a problémát, amely az érdeklődést fölkelti. Erre következik a megfejtés, amely kérdések és feleletek dialektikus egymásutánján alapszik. A probléma kérdésben nyilvánkozik meg. A kérdés az emberi léleknek az az ős tüneménye, amelyből a nevelés, mint alaptól kiindul. Ezért nagyon fontos már a kérdés is, mert sok tekintetben megnyilatkozik benne a lélek sajátos minősége. A feleletnek mindig a kérdés síkján kell mozognia s így alakul ki a kérdésekből és feleletekből a methodus, amely elvezet a nevelés befejező mozzanatához, amely nem egyéb, mint megindítása, illetve megindulása annak a sajátos egyéni folyamatnak, amely az érték alkotáshoz vezet, amikor is az anyag a methodus útján személyes jellegűvé lesz.⁵⁰

14. A methodusnak ezt a belső síkját nem kívánjuk tovább elemezni, hanem inkább azt óhajtánók kiemelni, hogy a nevelésnek minő eszközök állanak rendelkezésére, hogy a céljához vezető úton egyáltalában haladhasson. Három olyan eszköz van, amely minden tervszerű nevelésnél elkerülhetetlen. Ezek: a szó, a tett és a közvetlen egyéni ráhatás. Ennek a három nevelő eszköznek a nevelendő részéről három megfelelője van: a megértés, a cselekvés és a bizalommal együttjáró kitartás.

Krieck „a Nevelés és Fejlődés” c. művében azt mondja,⁵¹ hogy a XIX. sz. detronizálta a teremtet szót, az új trónkövetelő: a tett érdekében. A fő a szó, amely a szellem alkotó, formáló hatalma. A szó birodalma a szellem, míg a tett az anyagnak, az eszközöknek a birodalma. A szóból keletkeznek a tettek is

⁵⁰ V. ö. A. Liebert i. m. 25., 60. skk. I.; továbbá: J. Wagnér: Pädagogische Wertlehre 1924. 129. l.

⁵¹ V. ö. i. m. 49. skk. I.

s óda tér vissza minden tette. A szó azé, aki elmondta, míg a tett elszakad a tettetől, idegenné lesz számára. A szó értékét azért ismerték felre, mert nem látható, pedig ez az igazi valóság, a ható valóság, míg a tett, az extensív valóság, csupán szolgálja a szellemnek.

A szó és a tett között felállított fenti megkülönböztetés, az előbbi előnyére és az utóbbi hátrányára, nem állja meg a helyét sem logikai, sem paedagogiai szempontból. Kétségtelen ugyanis, hogy mind a kettőnek hordozója az emberi szellem. Egy forrásból fakadnak. A tett alapjául szolgáló lelki tevékenységet akaratnak nevezzük, míg a szó alapja a gondolat. Mind a gondolat, mind az akarat alanyi megnyilvánulásai az emberi szellemnek s ha van is köztük mélyreható különbség, nem lehetnek idegeinek egymásra nézve már közös eredetük következtében sem. A szó, illetve a gondolat, normális viszonyok között, megelőzi a tettet s ő maga is tetté lehet. Mindig csak a gondolat lehet tetté s azért a tett, ha el is szakad tőlünk, mindig magán hordozza a gondolat bélyegét. Csak a helyes gondolat alapján keletkezett szó lehet tetté (erkölcsileg) s azért sokkal több a gondolat (a szó), mint a tett.⁵² Mind a kettő a nevelésnek nélkülözhetetlen eszköze, amelyekhez, mint harmadik tényező járul hozzá, a nevelő személyes hatása, amelynek erejét a világnézet és a paedagogiai rátermettség határozza meg. E három tényező közül objektivitás tekintetében elsősorban a szó jöhet számításba, míg a másik kettő fokozatosan csökkenő objektivitással rendelkezik. Természetes, hogy ez a megállapítás, mint a paedagogia területén igen sok más, csak nagy általánosságban állja meg a helyét. A szó is lehet olyan hatású egymagában, amely fölér mind a két másikkal. Az eszközök csökkenő objektivitása egyidejűleg fokozódó szubjektív erejük növekedését jelenti. Minden ismeretet általában szavakkal közlünk, fogalmak és ítéletek útján adunk át. Ez a legáltalánosabb legmegszokottabb módja a nevelésnek. A fogalom az értelemre hat, a fogalmi megismerés az értelmi síkban mozog. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a szó az akarat megindítására is ne legyen hatással, sőt kedélyhatásbeli reakciókat is ki ne váltson. A fogalmi tudás összességét, a tudás rendszeres formában való

⁵² V. ö. Varga B. A subsistencia fajtái 28. l.

megjelenését tudománynak nevezzük s azért a tudományos ismeretközlés a nevelés egyik elsőrendű tényezője.

A nevelés azonban meg akarja indítani az akaratot. Ezt megteheti a szó erejével is, azonban ez még nem meríti ki a nevelés módszeres lehetőségeit ebben a tekintetben. Ez a lehetőség a példaadó tett. Empedokles szerint földet földdel, vizet vízzel, szóval hasonlót hasonlóval ismerhetünk meg. Ezt a mély elgondolást a paedagogiára alkalmazva, megállapítható, hogy cselekvésre indítani igazában csak cselekedettel lehet. A szó mellett a tettnek, a példaadásnak is meg van a szót sokszor felülmúló jelentősége. Ez következik minden nevelés etikai jellegéből. A huzamos időn keresztül, elvszerű pontossággal és következetességgel végigvezetett erkölcsi magatartás mérhetetlenül nagyobb hatást gyakorol a növendék lelkére, mint az erkölcsi tanítás. Mind a kettő igénybe vehető egymás támogatására. Azonban az akarat irányvonalának kidolgozásában a nevelő eljárásnak az erkölcsi érték tisztetben tartásából fakadó hatása nélkülözhetetlen.

A módszer harmadik tényezője, a személyes hatás a legégyénibb s ennél fogva a legközvetlenebb. Nemcsak fogalmak és példaadás útján nevelünk. Nemcsak az értelemre s az akaratra kell hatást gyakorolnunk, hanem az ember egészére. Ezért kell a módszert egyéniesítenünk, az egyesekhez hozzászabnunk. Minden módszer, ameddig pusztán fogalmi, vagy akarat hatásokkal idéz elő a lelkek egybekapcsolódása nélkül, legideálisabb formájában is mechanisztikus jellegű. Organikus csak akkor lesz, ha megkapja a közvetlen érintkezést a lélek egészével, egyéni sajátágaival s bekapcsolódik ennek életébe. Ez a paedagogiai intuicio a módszer harmadik eszköze, a legfontosabb az értékek megszületésének, a nevelendő lelki gyarapodásának folyamatában. Sohasem tudjuk, hogy mikor segítjük elő ennek az eredménynek a létrejövését s mikor állunk esetleg útjában, vagy mérünk rá, már csirájában, végzetes csapást. Azért a nevelő minden szava, tette és egyéni beavatkozása eléggé föl nem becsülhető felelősséggel jár. Hogy miben áll az az eszköz, amely a módszernek ezt a harmadik mozzanatát elősegíti, arra nehéz megfelelni. Említettük a nevelő világnézetét, amely egyéniségének alapvető tényezője, amelyben általában értékelése megnyilvánul. Azonban ez még nem elég. A ne-

velő hatás föltétele az, hogy a nevelő a maga értékelését át vigye, a növendékben értékélményeket keltsen föl s ezek segítségével világnézetének kialakításában elősegítse.

Ha föltesszük a kérdést, hogy tanítható-e az érték vagy az értékelés általában, különböző feleleteket kapunk. Azonban helyes csak az a felelet, hogy tanítható. A valóban nevelő hatás abban áll, hogy mindent személyessé tegyen a növendékben. Ez csak közvetlen lelki kapcsolat alapján érhető el. Az értékek objektívek, az egyesek fölött álló, szilárd logikai tartalommal. Ez szabja meg az utat és az egyéni eljárást, amelyet a nevelésben alkalmazhatunk. Másfelől megszabja az utat a tanuló sajátos lelki alkata, szellemi öntevékenységeinek el nem vitatható megnyilvánulása, amelybe beavatkozni csak annyiban van joga a nevelőnek, amennyiben értékalkotó tevékenységben nem befolyásolhatja hátrányosan.

Első föltétele annak, hogy nevelő hatás létrejöhesse: a megértés. Nemcsak szavakat, fogalmakat, logikai ítéleteket és következtetéseket lehet megérteni, hanem érzéseket, akarásokat is. A megértés olyan egyetemes tevékenysége az emberi szellemnek, amely nélkül lelki gyarapodásról, legyen ez ismeretszerzés, vagy erkölcsi magatartás, nem lehet szó. A megértés folyamata kétoldalú dolog. A nevelőnek meg kell értenie a növendéket, aminek föltétele testi lelki életének, környezetének minden olyan tényezőnek, amely a nevelés szempontjából számba jöhet, az ismerete. A másik oldalon ép oly fontos, hogy a növendék értse meg a nevelés intencióit. A sikertelenség és a nevelés lényegével ellenkező hatások létrejötte mind annak a következményei, hogy hiányzik a megértés. Ez nemcsak az értelmi síkra vonatkozik, hanem mindarra, amire a nevelés kiterjed. A megértés hosszú időn át tartó tevékenysége az emberi szellemnek, amelynek több fokozata van. Állandóan tisztul, világosodik. A nevelés egész munkáját végigkíséri, sőt, ha jól meggondoljuk, az egész életén át tart. Sokmindent csak akkor értünk meg a maga teljességében, minden vonatkozásában, amikor már régen megtanultuk. A nevelés által elősegített megértést általában az értelmi ismeretekre vonatkoztatják s ebben van is igazság. Azonban nem tagadható, hogy épen az értelmi síkban történt sok meg nem értés káros hatással van a nevelés

egészére s így, ha csupán az értelmi síkra is korlátozzuk, akkor sem lehet eléggé hangsúlyozni nagy jelentőségét.

Megérteni valamit csak akkor lehet, amikor az egész dolog jelentése világossá lesz valakire nézve. Az *egész* jelentés magában foglalja nemcsak a szorosan vett tárgyi mozzanatot, hanem tekintettel van mindazokra a vonatkozásokra, amelyek a jelentés alkatához hozzátartoznak. Ezek között helyetfoglalnak az ideális vonatkozások, valamint a tárgyi mozzanatok mögött esetleg lappangó szubjektív mozzanatok. Spranger felfogása szerint, ha valamit meg akarunk érteni, három irányba kell kiterjesztenünk figyelmünket. Ha pl. egy személyt akarunk megérteni, akkor meg kell ismernünk 1. természeti és szellemi létfeltételeit (tárgyi vonás), 2. életcéljait, ideáljait (ideális vonás) és végül 3. szellemi életének szerves összefüggését, tekintettel a motivumokra (szubjektív vonás). Ha egy ország kultúráját akarjuk megérteni, szükséges, hogy megismerjük 1. a kultúra objektív alkotásait (pl. intézmények) azután, hogy azt az egész kulturális kört, amelyben az alkotások létesültek, 2. milyen eszmék és ideálok mozgatták a multban és a jelenben s végül 3. bele kell pillantanunk azoknak az embereknek a lelkébe, akik ezt a kultúrát megteremtették. Mindent megérteni a legapróbb részletekig nem lehet, de nem is szükséges. Elég egy dolgot először főbb vonásaiban megérteni. A megértés fokozódó finomodása azután fölfedi az addig nem látott szálakat.

A megismerés szempontjából a megértés úgy tekintendő, mint abszolút adottság, mondja Böhm Károly.⁵³ Ennek értelmében az, hogy teljesen végig nem nyomozhatunk utána, mert hiszen minden utánakutatás már föltételezi meglétét. Tulajdonképpen nem egyéb, mint az ismerő alany és tárgy azonosulása, egybeolvadása, amikor az emberi lélek a benne és a tárgyban levő közös törvényszerűség alapján megragadja a dolog lényegét. Az öntudat felismeri saját magát a tárgy alkatában s e szemlélete, intuíciója alapján megérti azt. A megértés tehát „belátás” a szó szigorú értelmében. A belátás alapja pedig az azonosulás, a szellem és a tárgy egyneműségének fölvilanása. Ez által lesz a dolog, vagy személy, amelyre a figyelem irányul, valaki számára jelentéssé.

⁵³ Böhm: A megértés stb. Budapest 1910. (Akademia.)

Normális szellemi tehetség mellett minden növendéknek meg kell értenie azt, amit neki megtanítottak. Ha nem érti meg, akkor nem üti a mértéket. Olyan tanítás azonban, melyet a tanulók túlnyomó nagy része nem ért meg, paedagogiai lehetlenség. A megnemértés nyomasztó lelki hatását senki könnyen el nem felejtí, akinek valaha része volt benne. Tekintettel a lelki alkat különbségére és az érdeklődés eltérő irányaira, nem feltétlenül kívánható, hogy ugyanazon módszeres eljárás alapján mindenki egyformán megértse ugyanazt a dolgot. Ezért a módszer fennebb említett szubjektív alkotó mozzanatában, ahol a személyes paedagogiai tapintatról van szó, a nevelő türelmének is helyet kell foglalnia. Ez már magában véve nagy nevelő hatású.

A megértés alapja a cselekvésnek is. Többféle cselekvés van. Olyanok, amelyek a reakciók bizonyos behatásokra és olyanok, amelyek önként törnek elő a lélek belsejéből. Az utóbbiak az alkotó tevékenységet fokozzák. Újabban szeretik szembeállítani a régi tanítóiskolát a munkaiskolával, a régi mechanikus betanító módszert, a cselekedtetés módszerével. Elfelejtik, hogy a tanítóiskola is lehet cselekedtető, ha a gondolkodás számára lehetőséget nyújt arra, hogy a tárggyal szemben kifejtse sajátos szabad működését. A tanítóiskolánál az volt a baj, hogy a tanulót túlságosan receptív magatartásra szorította s nem adott teret szellemi téren sem az öntevékenységre. Viszont a munkaiskola, amikor a szemlélet, kézimunka, rajz stb. segítségével támogatja a szellemi munkát, szabadteret nyújt az alkotó tevékenységnek és pedig olyan módon, ami közel áll a tanuló lelki világához s így inkább célravezető, mint ahogyan ugyanez a tanítóiskola típusnál megvalósítható. Bármely tevékenység egyformán jelentős, ha valóban értéktermelő s így gyarapodással jár az egyesre és a közösségre nézve. Az értékélmények legnagyobb eredménye az, amikor újabb értékek kialakulására szolgáltat alkalmat. Ez pedig a tevékenységnek, a cselekvésnek az alkotókészségnek a fokozásával érhető el. A nevelés mindaddig, amíg tettekben is meg nem nyilvánul, inkább receptív természetű, amely a meglevő értékek fenntartására, megőrzésére törekszik, mihelyt azonban alkotásokban is megnyilvánul, akkor értékfejlesztő, előbbrevivő. A tettek tehát mindenképen meg van a maga nagy jelentősége. A tett minden,

mondja Goethe, azonban nem szabad felednünk, hogy minden tett forrása a gondolat. Ha a tettet, a cselekvést általában munkának nevezzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a munka az értékefejlesztő, az értékalkotó s így a nevelés valódi eredménye itt mutatkozik. A munkában az ember célokat tűz ki és célokat valósít meg. Felismervén az értékeket, valóra akarja váltani. Aki dolgozik, az részesévé válik, épen munkája által, az értékeknek. Egyfelől a maga bennsejében, szellemileg, másfelől munkájának eredményei útján, tárgyilag, is hozzájárul a kultúra gyarapodásához.

A munka fajai között nem lehet különbséget tenni különösen a nevelés szempontjából. A szellemi munka és a gyakorlati vagy kézimunka csak a megvalósulás síkjában különböznek. A faragó, a szobrász munkája, a külső térben jelenik meg, a matematikusé a matematikai síkban. Mindkettő az emberi szellem megnyilatkozása. Azért a cselekedtetés módszere nem korlátozandó tisztán a kézimunkára. Munka nemcsak az, amikor a tanuló ír, rajzol, épít, vagy mér, szóval „dolgozik“. Dolog az is, ha valaki egy számtani példát megold vagy ha egy szöveget a maga erején próbál megérteni. Minden nevelésnek cselekedtetőnek kell lennie, vagyis olyannak, amely a tanuló öntevékenységeinek nemcsak teret és lehetőséget ad, hanem közvetlenül erre épít s az így nyert tapasztalatok alapján irányítja a növendéket különböző élethivatások felé. Ebben az elgondolásban minden iskola munkaiskola s minden módszer cselekedtető módszer, mert ez a nevelés lényegéhez, a pedagógiai sík alkatához szükségképen hozzátartozik. A nevelendő állandó tevékenysége a nevelés fogalmához szorosan hozzátartozó, lényeges vonás. A munka értéke fölött csak az a körülmény dönthet, hogy mennyiben valósít meg olyan értékeket, amelyeknek szolgálatában a nevelés is áll. Aki igazságokat fedez fel a tudomány terén vagy az erkölcs megvalósulását követeli a társadalmi együttélés területén, aki alkot a szeretet műveiben vagy a kultúra objektív megnyilvánulásaiban bármely területen, az mind értékes. Társadalmi béke csak akkor lehetséges, ha minden munka megbecsültetik értékgyarapító minősége alapján.

Amikor a tettről, a cselekvésről, mint a nevelés eredményéről beszélünk, egyúttal rá akarunk mutatni az emberi szel-

lemnek arra a tevékenységére, amely értékek megvalósításában áll. Minden nevelésnek két alapmozzanata van. Egyfelől a dolgokat megakarja értetni, másfelől pedig az akaratot értékek megvalósítására indítani. Ennek értelmében a módszernek is két alapformája van: a megértő vagy megértető és a normatív módszer. Az előbbiről már volt szó, az utóbbi annak tudatán nyugszik, hogy vannak értékek, amelyeket meg kell valósítani. A normatív módszer, illetve a módszer akkor, amikor mindig valamire irányul, valaminek a megvalósítása felé tör, nem egyéb, mint erkölcsi értékekre irányuló állandó tevékenység. Gondolat, fogalom, ítélet állanak az egyik oldalon, kívánság, törekvés, akarat a másikon. Az első a megértés módszerével dolgozik, a másik, a normatív (erkölcsileg irányító) módszerrel. Ez a kétféle módszer a két legfontosabb sikot kívánja megjelölni, amelyeken a nevelés egész tevékenysége mozog. Bármily nevelő tevékenység, akár passzív, akár aktív természetű hatásokat fejt ki, akár csak konzerválja a meglevő kultúrát, akár pedig újabb értékek kialakítására céloz az alkotó tevékenység felébresztése által, nem vonhatja ki magát a tudás és az erkölcsi érték értékmérője alól.

A nevelés sikerének feltétele, a megértésen és a cselekvésen kívül, az a harmadik, szubjektív elem, amely a tanuló magatartására vonatkozik általában a neveléshez s különösen a nevelő személyéhez való viszonyában. Itt szerepet játszik a tanuló világnézetének kialakulása, türelme, illetve kitartása, az a hit, amelyet a legfőbb értékek iránt táplál és mindennek fölött a lelki közösség, amelyet a nevelővel szemben érez.

A nevelésnek emberinek s egyben tárgyilagosságnak kell lennie. A kettő szerencsés egyesítése adja meg a paedagogiai valóságnak azt a szilárd alapot, amely alkalmas értékek megőrzésére és továbbfejlesztésére.

The Fundamental Question of Pedagogics.

This study deals with the fundamental question of pedagogics. It tries to find the meaning of the „pedagogicum“ and examines its structure.

Pedagogy gets more and more closely related to philosophy. We cannot appreciate yet the theoretical and practical value of this development, the result of which are the following two important points: the effect of the concept of value on education and the autonomy of education. Scientific pedagogics cannot exist without these. We can hope from these the rebirth and the growth of pedagogics.

The independence and the autonomy of pedagogics depends on the structure of its special subject. The solution of this question cannot rely neither on psychology nor on ethics or sociology. The answer can be given only by the phaenomenological analysis of the subject of pedagogics. We must first understand in every relation the idea of education, and only then will be possible to lead education by such aspects, which naturally derive from its idea.

The substance of „pedagogicum“ refers to the concept of value and without it it cannot exist. Education is an activity, which aims to realize all the values. Everything that makes an impression on the soul of the individual and raises its spiritual quality, has an educational value.

The result of education can be inner or outer. The first deals with the soul and the latter shows itself in objective creation. Both involve the realization of values.

In the development of man we notice two different lines of valuation: the line of real values and the line of ideal (normative) values. The basis are the real values, on which the recognition of normative (ideal) values are built.

We distinguish two sides of the real values, the biological and the psychological. The two are closely connected and they result in the "fitness for life".

The first group of the real values refers to the body. The bodily fitness is the presupposition of the realization of values in general, so it has a great influence on real values.

The second group of the real values is in connection with the soul. Here from the one side the formation of the social disposition and from the other side the formation of the spiritual disposition is important. Both of them are greatly influenced by the spiritual and objective milieu.

There are different groups, which influence man, such as the family, the race, the social class and the state.

To omit family education is unnatural as well as it is unnatural to keep the child in the family circle after it has grown. The family education is important for the child from the point of view of the mother tongue which forms the spiritual type. All the educational systems, which limit the rights of the mother tongue, are destructive and contradict the spirit of the substance of education.

After the family the racial group is the most important factor in the life of man. The racial community can have its education only in its own national schools, which keep up the spirit, the mother tongue, the culture, the religion and the morals of the nation. Thus any such education which purposely restrains the spiritual values of the nation and does its educational work without using this national specialities, is also destructive.

The nations have an educational effect not only on themselves, but on the other nations also. This educational effect can be seen specially at such places, where different nations with different tongues live together in one community. The educational reciprocal effect is very important and if it would not be disturbed by political and economical tendencies, it could greatly improve and move ahead the mutual development of international understanding and it could do it without ruining values.

Against the effect and the educational influence of the national community the education, which is influenced by the

social class conscience, loses its importance. In such communities, where the social class conscience rules, the national interdependence diminishes. The healthy spirit of the national community is against the distructing and separating class-education.

As far as the influence of state education is concerned, it depends on, how far it accomodates itself to the autonomy of education; how far it improves with its influence the development of those values, which are rooted in the essence of education. Any alien tendencies of the states mean a great danger to the development of the universal values of education, without which neither the state, nor the nations can maintain an international understanding. If there were such a forum, capable to protect the autonomy of the public education in all countries and to insure internationally the universal human values of education, then all the problems, which disturb the peoples at present might be solved.

The real valuation is not based only on the social disposition, but it is greatly influenced by the spiritual disposition also. The spiritual disposition is that quality of the soul on which all our actions towards life and the environement are based. Valuation in itself is not altogether a spiritual emotion, it depends also on judgement, on the work of our knowledge; in the case of valuation these two also rely on the emotional life of the person. The emotional disposition can be cultivated not only towards our fellow creatures, but also towards the objective environment, nature and art. Out of these we must put an emphasis on the aesthetical feeling, which directly influences our spiritual conduct.

The most characteristic criterion of valuation is "to be interested". To be interested can be regarded as a formal manifestation of a valuation, which is not settled. To be interested means to search after the values and to try to get a conviction of the value of something. "To partake in that, which is worth to partake in it". The longing after knowledge does not exhaust the conception of interest. It must be also supported by taking part emotionally in the experience.

The ground of the ideal or normative values is the emotional life of man out of which the value experience springs out.

On this are built the ideal values, of which we deal with the most important ones.

The soul gets in connection with life in three ways: 1. makes an effort to get acquainted with the things, 2. acts accordingly, 3. and lastly, when it gets a view of the whole, of which he is a part, occupies a place in life. Out of these grow three conceptions which, though ideal, are existential also, because without them we cannot live. These conceptions are: first truth, second morality, and the third is in connection with the entire existence of man, by which he feels that he belongs to the „whole“, in which he tries to find the meaning and the destiny of his life:

These values as mentioned above (truth, morality and the „whole“) can become educational factors only in such cases, when they had become „culture goods“ in science, morality and religion. For this reason culture and education are closely connected. Where there is no culture there is no education and vice versa.

There are three means, which are unavoidable at systematic education. These are: the word, the deed and the personal influence. The three corresponding means from the side of the one, educated, can be found in the following three points: understanding, action and endurance combined with confidence.

All education aims from the one side to explain or make things understood, from the other side to move the will for realizing values. Accordingly, the methods also must follow these two; so there are explaining and normative methods. The latter is nothing else than a continuous action for the realization of moral values.

Lastly, every education must give place to the self-activity and all the other factors must be built on it. In this sense every school is „work-school“ and every method is such, which moves the wish to work, because these necessarily belong to the essence of education.

TARTALOMJEGYZÉK.

	Oldal
I. A neveléstudomány alkotó elemei — — — — —	139
1. A paedagogia autonómiaja — — — — —	139
2. A neveléstudomány alkata — — — — —	140
3. Leíró vagy normatív tudomány-e a paedagogia? — — — — —	156
II. A paedagogiai sík jellemző tulajdonságai — — — — —	158
4. A nevelés fogalmának kiterjesztése; a paedagogiai sík leírása — — — — —	158
5. A paedagogiai situáció tárgyilagossága — — — — —	162
6. Ellentétek a nevelés dialektikai folyamában — — — — —	164
7. A sociális vonás — — — — —	169
8. A paedagogiai sík dinamikus alkata — — — — —	172
III. A paedagogiai valóság tartalma — — — — —	178
A) Az értékelés természete.	
9. Az értékfogalom és az értékelés fejlődése — — — — —	178
IV. A paedagogiai valóság tartalma (folytatás) — — — — —	187
B) Nevelő értékek.	
10. Reális értékek — — — — —	187
11. Ideális értékek — — — — —	204
12. Kultúra és nevelés; a népnevelés fontossága — — — — —	210
V. Az érték tanítása — — — — —	212
13. A módszer subjektív és objektív elemei — — — — —	212
14. A nevelés eszközei — — — — —	215

